

NEIDE PELAEZ DE CAMPOS

Intencionalidade na Construção do Olhar
Estético-Crítico
do Professor do Ensino Fundamental

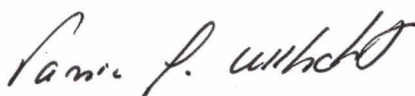
Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Engenharia de Produção – Área de Concentração Mídia e Conhecimento do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina.

FLORIANÓPOLIS
2000

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - ENGENHARIA DE PRODUÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: MÍDIA E CONHECIMENTO

**Intencionalidade na Construção do Olhar
Estético-Crítico
do Professor do Ensino Fundamental**

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 11/10/2000



Profa.Dra. Vânia Ribas Ulbricht (orientadora)



Centro Tecnológico
Programa de Pós-Graduação em Eng. de Produção
Prof. Ricardo Miranda Barcia, Ph. D.
COORDENADOR



Profa.Dra. Maria Luiza Belloni (examinadora)



Profa.Dra. Sandra R. Ramalho e Oliveira (examinadora)



Profa.Dra. Zuleica Maria Patrício (examinadora)

Florianópolis, Santa Catarina, outubro de 2000



Casca de árvore. Campos, fot. 2000

Dedico este trabalho a todas as
pessoas que contribuíram para a
sua realização.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à própria existência ter-me proporcionado condições favoráveis à construção de vivências artísticas e estéticas que propiciaram experiências significativas, construídas nos contextos vivenciais, perpassadas por valores espirituais e sociais, facilitadas pelo aprender e ensinar Arte. Nesta trajetória encontrei pessoas que colaboraram com idéias, comentários e sugestões, contribuindo assim para as minhas conquistas. Neste contexto quero agradecer, especialmente, à minha família pelo carinho e apoio que sempre me deram.

Colaboração, respeito e amizade foram contribuições valiosas construídas nas relações do cotidiano profissional no Colégio de Aplicação, instituição que propiciou espaços para o ensino e a pesquisa. À Rede Arte na Escola registro o estímulo a reflexões e discussões sobre a Arte e o seu ensino.

Quero agradecer pela amizade, competência e valiosas contribuições a Anita Prado Koneski, Maria Lourdes Coutinho e também as orientações de Maria Luiza Belloni e Vânia Ribas Ulbricht.

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	v
RESUMO.....	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUÇÃO	1

CAPÍTULO 1

RAZÃO E SENSIBILIDADE: O SER HUMANO E O CAMINHO DO CONHECIMENTO	8
--	----------

CAPÍTULO 2

FRAGMENTOS DE HISTÓRIAS VIVENCIADAS	20
2.1 FRANS KRAJCBERG: A OBRA COMO POSSIBILIDADE DE UM “OLHAR” ATENTO PARA A NATUREZA	27
2.2 ENCONTRO: UM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	36
2.3 AS MENINAS: UMA AVENTURA DO OLHAR.....	41

CAPÍTULO 3

PENSANDO O ENSINO DE ARTE	46
3.1 UM PASSEIO DE BARCO: UMA “ABERTURA” DE REFLEXÃO CRÍTICA.....	58
3.2 A ESCOLA: UMA VIVÊNCIA QUESTIONADORA	69
3.3 REFLETINDO SOBRE A POSSIBILIDADE DE UM SUJEITO TRANSFORMADOR NA DIVERSIDADE CONTEMPORÂNEA.....	78

3.4 A FORMAÇÃO DOCENTE: UMA PERSPECTIVA PARA DIFERENTES AMANHÃS.....	87
---	----

CAPÍTULO 4

A CONSTRUÇÃO DO “OLHAR”: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA 94

4.1 A CONSTRUÇÃO DO “OLHAR” NA CONTEMPORANEIDADE..	105
--	-----

4.2 DELINEANDO UMA PROPOSTA DE EXPRESSÃO PEDAGÓGICA	111
--	-----

4.2.1 Encontro com o estranho, a ad-miração e a descrição	114
---	-----

4.2.2 Reflexão, crítica e expressão	119
---	-----

4.2.3 Contexto – espaço e tempo	123
---------------------------------------	-----

4.2.4 Metodologia da pesquisa	127
-------------------------------------	-----

4.2.5 Análise de dados	139
------------------------------	-----

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	157
---------------------------	-----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	165
----------------------------------	-----

ANEXOS	173
--------------	-----

LISTA DE IMAGENS

1	Casca de árvore.....	ii
2	Série: Sensação, percepção, estética e crítica - n.1.....	7
3	Peinture Paléolithique.....	10
4	Louvre of Paleolithic Art.....	12
5	Inscrições rupestres.....	14
6	Série: Sensação, percepção, estética e crítica - n.2.....	20
7	A Paineira.....	21
8	Ciclos de vida.....	22
	Ciclos de vida.....	23
9	Calendário artístico.....	24
10	O caçador de beleza.....	27
11	Obra do artista Frans Krajcberg.....	28
12	Releitura	28
13	Instalação: Homenagem a Frans Krajcberg.....	29
14	Passeio estético.....	37
15	Apreciação e expressão estética.....	39
16	Diego Velázquez - As Meninas.....	41
17	Fazer poético – pintura.....	43
18	Fazer poético – modelagem	43
19	Série: Sensação, percepção, estética e crítica - n.3.....	46
20	O interno da escola.....	56
21	A estética e a crítica.....	58
22	Série: O indizível pelo verbal.....	59
23	Árvore de Cristina.....	62
24	Desvelando a floresta.....	64
25	Floresta Amazônica.....	65
26	Da forma orgânica à sensação de universalidade.....	70
27	Escola da floresta.....	71
28	Verdades veladas e reveladas.....	74

29	Construção do olhar estético-crítico.....	94
30	Acaso ostroweriano.....	116
31	Meio ambiente, espaço físico das vivências.....	129
32	Contexto, início da Vivência I.....	131
33	Da observação surgem novas ações.....	132
34	Sujeitos da pesquisa no campo de investigação	133
35	Paul Cézanne – A Montanha Sainte-Victoire, 1904 - 6.....	137
36	Paul Cézanne – A Montanha Sainte-Victoire, 1902 - 4.....	137
37	Imagens reveladoras.....	140
38	Série: expressão gráfica – grupo III - n.114.....	143
39	Série: expressão gráfica – grupo III - n.23.....	144
40	Série: expressão gráfica – grupo III - n. 10.....	144
41	Série: expressão gráfica – grupo III - n.12.....	145
42	Série: expressão gráfica – grupo I - n.47.....	145
43	Série: expressão gráfica – grupo II - n.140.....	146
44	Série: expressão gráfica – grupo I - n.26.....	147
45	Série: expressão gráfica – grupo I - n.2.....	151
46	Série: expressão gráfica – grupo I - n.1.....	151
47	Série: expressão gráfica – grupo I - n.14.....	152
48	Série: expressão gráfica – grupo I - n.48.....	152
49	Na voz do professor.....	162

RESUMO

Na medida em que o ser humano encontrou o caminho do conhecimento, passou a criar através do sensível e do racional para satisfazer necessidades espirituais e materiais de acordo com o tempo e o espaço. Isto leva a questionar: *quais os conhecimentos necessários a nossa época?* Sob esta ótica, fundamentada em pesquisa e experiência pessoal e profissional, elaborou-se a afirmativa: *a Construção do Olhar Estético-Crítico do Professor do Ensino Fundamental é um dos conhecimentos necessários à contemporaneidade.* O olhar sensível e cognitivo para o 'mundo' possibilita a formação do professor estético e ético que, voltado para os contextos sociais, pode levar à formação da consciência estético-crítica. Nessa perspectiva, o sujeito pode contribuir para romper os obstáculos das desigualdades sociais. Os contextos vivenciais são espaços de significações, 'cenários' adequados para a construção do olhar. O indivíduo, a paisagem natural e cultural, o mundo em que habitamos são imagens construídas pelos elementos da linguagem visual: linha, forma, textura, cor, luz, volume, que, articulados, dão forma aos conteúdos. Interpretá-los possibilita apreensão e compreensão do nosso tempo. Com o objetivo de investigar a construção do olhar estético-crítico, foi elaborada e sistematizada a Proposta Pedagógica, aplicada através da modalidade pesquisa-ação, tendo como sujeitos de pesquisa professores das séries iniciais do Ensino Fundamental da rede pública da cidade de Ijuí no Estado do Rio Grande do Sul, realizada em dezembro de 1999.

ABSTRACT

As human beings have found their path to knowledge, they have used their senses and reason to make discoveries which satisfy their spiritual and material needs and which vary according to time and space. This thought has led to a questioning: what knowledge is needed in our time? From this perspective, and based on personal and professional experience, a hypothesis has been brought forward: “the construction of the Critical-Aesthetic way of Looking at the World of Primary School teachers is one of the items of knowledge needed in our time”. This empirical and rational worldview will shape an aesthetically aware and ethical teacher who, conscious of social contexts, can, in turn, foster the construction of this critical-aesthetic awareness in the students. With this awareness, the individual can contribute to break the barriers of social inequality. The contexts where people live are meaningful spaces, adequate “scenarios” for the construction of this critical awareness. The individual, natural and cultural landscapes, the world in which we live are all images made up of elements of visual language such as line, shape, texture, colour, light, volume, which, in combination, give shape to contexts. To interpret them makes possible a grasp and understanding of our time. With the objective of investigating and constructing a critical-aesthetic worldview, this pedagogic proposal was created and systematized, and applied through a method of field research, using as subjects for the research teachers of primary grades in Public Schools in the town of Ijuí, in the State of Rio Grande do Sul. The research was carried out in December 1999.

A eterna novidade do mundo

“O meu olhar é nítido como um girassol.
Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e para a esquerda.
E de vez em quando olhando para trás...
E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto.
E eu sei dar por isso muito bem...
Sei ter o pasmo essencial
Que tem uma criança se, ao nascer.
Reparasse que nascera deveras...
Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do mundo ...”

Alberto Caeiro/Fernando Pessoa, 1914.

INTRODUÇÃO

Dentro da concepção de que é importante fazer e refletir sobre o que se faz para voltar a fazer, (entenda-se que esse fazer envolve construção, desconstrução e reconstrução de saberes, como também desacomodação de situações mais ou menos estabelecidas de ordem pessoal e social), o processo de elaboração do texto dissertativo foi precedido de reflexões que propiciaram voltar no tempo onde *vivências possibilitaram experiências que, com o passar do tempo, levaram à construção de um olhar estético-crítico*. Olhar que, quando voltado para os contextos sociais, possibilitou melhor compreender a importância da leitura visual nos processos de formação do cidadão contemporâneo. Essas razões justificam os relatos de experiências na estrutura do texto teórico.

Este olhar instigou uma volta ao passado, para a história da humanidade, quando o ser humano, para sobreviver, desenvolveu suas capacidades sensíveis e racionais, construindo suas ferramentas de sobrevivência, dando início à história do conhecimento. Todas as civilizações contribuíram para a conquista do desenvolvimento científico-tecnológico atual, maravilhas que só a inventividade humana foi capaz de expressar e produzir. Infelizmente, criaram também problemas, dentre os quais as desigualdades sociais. É a partir desse ponto que se constroem as reflexões.

Esta pesquisa aborda a construção do sujeito através da percepção visual sensível e crítica, tendo como recursos imagens naturais e construídas.

Portanto, fez-se imprescindível nesta discussão teórica a utilização das linguagens verbal e não-verbal (visual). Conhecer os contextos sócio-político-culturais através de um olhar estético-crítico é uma promissora possibilidade de mudanças. Desenvolver capacidades sensíveis e cognitivas que possibilitem a construção deste olhar é adquirir uma “ferramenta” necessária e adequada à presente época. Talvez, assim, a sociedade possa ‘desconstruir’ seus graves problemas e reconstruir valores humanos. Sob esta ótica, democratizar uma educação que transcenda a lógica do conhecimento verbal, oportunizar para muitos o que hoje é privilégio de poucos é, certamente, uma contribuição social significativa. Nesse caso, o ensino regular público tem papel preponderante. Para contribuir e ampliar oportunidades de acesso nesta direção, esta pesquisa tem como objeto de investigação a formação do professor do Ensino Fundamental.

Com esta perspectiva, o estudo busca pesquisar, alcançar e responder aos tópicos: *Objetivo geral*:- Investigar as possibilidades de construção do olhar estético-crítico do professor do Ensino Fundamental. *Objetivos específicos*: delinear, através de categorias selecionadas, uma Proposta Pedagógica; - aplicar a proposta e verificar a sua adequação e validade; - propor subsídios para elaborar materiais visuais pedagógicos para a construção do olhar estético-crítico. Por fim, a pergunta que instigou o presente estudo: *Quais as categorias que possibilitam a construção do olhar estético-crítico?*

As reflexões partem da minha experiência profissional docente na Área de Artes Visuais no ensino de primeiro e segundo graus do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, onde foram construídas e desenvolvidas reflexões que, hoje, instigam a busca de respostas para as seguintes questões:

- Os contextos e as vivências dão significação aos conteúdos pedagógicos.
- O desenvolvimento da capacidade visual é uma necessidade no

contexto contemporâneo.

- A leitura dos contextos-vivências são espaços que favorecem a formação do sujeito estético crítico.
- A construção do olhar estético-crítico possibilita a formação de valores estéticos e éticos.

Sendo docente de uma instituição pública com o compromisso social de desenvolver pesquisa e extensão, tenho freqüentemente atuado em cursos de formação. Entre essas participações uma merece especial destaque porque provocou a ruptura no caminho que vinha sendo trilhado, ensejando mudanças no projeto do mestrado: ao invés do professor especialista do ensino de arte, o sujeito de pesquisa passou a ser o professor das séries iniciais do Ensino Fundamental não especialista em arte.

Este projeto faz reflexões críticas sobre as experiências profissionais da pesquisadora, portanto pessoais e singulares. Resultam de vivências, numa relação de sujeito-objeto, através de atitudes fenomenológicas, trazidas na primeira pessoa do singular, considerando que a forma impessoal, mais recomendada para trabalhos acadêmicos, não revela satisfatoriamente as inter-relações do eu-tu (fenômenos) e tiraria muito das significações dos conteúdos envolvidos nessa experiência estético-crítica.

A estrutura do texto partiu de um eixo construído pelos relatos de experiências, relacionando as vivências com a fundamentação teórica e justifica-se nas seguintes razões:

- reflexões sobre o fazer pedagógico, que instigaram sempre novas buscas;
- fazer da elaboração de estratégias pedagógicas um espaço de vivência para o professor possibilitou a construção de um olhar estético-crítico.
- a conquista do olhar estético-crítico envolveu vivências e experiências durante um longo tempo;

- a sistematização das vivências que, quando experimentadas em sala de aula, possibilitaram resultados promissores;
- os relatos das experiências profissionais têm como objetivo contribuir para a construção do olhar estético-crítico dos nossos sujeitos de pesquisa.

Sendo o objeto da pesquisa a construção do olhar estético-crítico do professor, buscou-se, durante o processo de construção do texto verbal, uma imagem que o refletisse. Desse modo, as sensações, as percepções, os conhecimentos sensíveis, que estavam sendo tratados pela linguagem verbal, puderam ser apresentados pela visual. Seria necessária uma imagem que mostrasse processos de desenvolvimento, de conhecimento e valores, tais como estéticos e éticos. No tema gerador das vivências, a imagem desvelou-se numa *árvore de topo*, encontro propiciado pelos constantes *olhares* para a natureza. As árvores nos oferecem um ‘calendário da natureza’ e um registro climático bastante acurado. Muitas espécies de árvores produzem um anel de madeira nova todos os anos e a cada ano a largura do anel (a extensão do crescimento) é determinada, em parte, por fatores genéticos e internos e por fatores externos, como o solo, e em particular, as condições climáticas. Este processo do crescimento orgânico, formado e apresentado através de círculos concêntricos (qualidades universais materializadas no tronco de uma árvore, vista do topo) ensejou a imagem-símbolo para a construção do olhar estético-crítico.

Buscou-se em Paulo Freire a fundamentação teórica para a construção do conhecimento crítico e subsídio para as discussões sobre a importância dos contextos sociais. Para a formação estética do sujeito social, discutimos com Ostrower, entre outros. Encontrou-se nos autores pesquisados, como diria Freire, uma relação de *parentesco intelectual*, que envolveu similitudes na forma de apreciar os fatos, valorizar e, como em comunhão de idéias, os vários autores construíram e organizaram os conhecimentos (Freire, in McLaren. P., 1997, p.9-10).

Nas categorias: *intencionalidade, contexto, crítica e expressão*, encontrou-se a resposta para a pergunta de pesquisa, que veio a delinear a Proposta Pedagógica. Na Fenomenologia buscou-se a fundamentação teórica para a leitura da imagem. A proposta teve como sujeitos de pesquisa um grupo constituído de professores habilitados no ensino de artes de currículo (ou generalista). A pesquisa de campo mostrou que a Proposta Pedagógica é adequada aos professores já iniciados na linguagem visual (professores com formação e estudantes de arte ou áreas afins), levando a avaliar que as categorias Intencionalidade, Contexto, Crítica e Expressão são apropriadas para o objetivo da pesquisa. Para os outros sujeitos da pesquisa - professores do Ensino Fundamental - a Proposta, conforme a metodologia trabalhada no campo de pesquisa, não foi adequada para desencadear um processo de construção visual aos não iniciados, isto é, sem uma base de formação na área. A análise e a avaliação dos dados indicou a necessidade de reelaboração, portanto uma nova etapa deve ser acrescida, fundamentada em vivências intencionais, contendo sugestões de exercícios visuais, denominados *Procedimentos Intencionais: um encontro com acasos*.

Estrutura

Capítulo 1.

O homem, do passado longínquo ao presente, sempre construiu conhecimento para satisfazer as necessidades sensíveis e racionais, de acordo com seu tempo e espaço. A análise do passado possibilita apreender o presente e o possível devir, abrindo discussões para as necessidades da nossa época.

Capítulo 2.

Fragmentos de histórias, construídas a partir de vivências e experiências, apresentam processos de construção visual estético-crítico, desenvolvidos na trajetória pedagógica de arte-educadora, área de Artes Visuais, fundamentando discussões e apresentando, como possibilidade, a construção do olhar sensível e cognitivo no ensino de arte e na formação do

professor do Ensino Fundamental.

Capítulo 3.

Reflexões sobre o ensino de arte na rede pública e experiências de extensão docente levam a traçar perspectivas, visando a contribuir na formação do professor das séries iniciais do Ensino Fundamental. Ampliando as reflexões, buscamos subsídios em uma experiência vivenciada e, a partir dela, analisamos a importância e as possibilidades de mudanças no contexto do ensino básico se existisse a consciência da intencionalidade.

Capítulo 4.

Discussão sobre a construção do olhar sensível e cognitivo, suas especificidades e importância no contexto contemporâneo. Proposta pedagógica relatando a investigação no grupo, dos sujeitos da pesquisa, apresentando resultados.



2. Série: Sensação, percepção, estética e crítica - n.1. Campos, fot. 2000.

CAPÍTULO 1

RAZÃO E SENSIBILIDADE: O SER HUMANO E O CAMINHO DO CONHECIMENTO

A soma da sabedoria humana não está contida em nenhuma linguagem e nenhuma linguagem em particular é CAPAZ de exprimir todas as formas e graus da compreensão humana (Pound. E., 1998, p.38).

O pensamento do poeta e filósofo Ezra Pound, do século XIX, supra citado, afirma que uma única linguagem não pode englobar todas as formas e graus do conhecimento humano. Acrescentamos: nem de todas as necessidades humanas. Voltando no tempo, inscrições e desenhos encontrados nas grutas pré-históricas documentam que o ser humano, no período mais remoto da sua existência, contou com o sensível e também com o racional para sobreviver naquele contexto e, na contemporaneidade, o pensamento do poeta Ferreira Gullar confirma a História quando diz: “se não existisse a poesia, as grandes verdades não poderiam ser ditas”. Estas idéias, afastadas no tempo e no espaço, no entanto próximas e atuais na forma e conteúdo, mostram que o *sensível e o racional* sempre estiveram presentes na evolução da espécie humana sendo, portanto, inerentes a ela.

Conhecer o passado e refletir sobre o contemporâneo, acredita-se, seja uma ação necessária para que se possa entender e compreender o contexto em que se está inserido. Analisar e entender o seu tempo possibilita antever o

possível devir que permeia as ações do presente. No passado distante, conhecer o seu espaço limitava-se às vivências de uma comunidade. O homem, desde os primórdios da história, sempre se relacionou com o meio e construiu conhecimento através das *percepções sensoriais e racionais*. Vivências subjetivas, observação do mundo a sua volta e experiências diretas com a matéria possibilitaram apreender os fenômenos. Sem intermediações, o conhecimento dava-se diretamente com a matéria, de forma imediata.

Na pré-história, era do Paleolítico Superior, o ancestral do homem riscou na rocha formas com as quais se expressou e comunicou, prova das percepções sensíveis e racionais que tinha de si e do mundo. A apreciação e a análise dessas imagens mostram que o *Homo Sapiens* tinha um inegável sentido das formas, dos volumes e das cores, bem como uma preocupação de simetria, de linhas agradáveis à vista, equilíbrio das formas, deformações em favor da expressão, qualidades que reconhecemos como estéticas (Bayer.R.,1979, p.15) Assim, pode-se afirmar que as necessidades sensíveis são forças imanentes do homem. Ele, diante de um mundo desconhecido e sujeito a mudanças de várias ordens, inclusive geográficas, é forçado a buscar meios que permitiam a vida num espaço em determinado momento da história. Neste contexto o ser humano era caçador. A caça era uma questão de sobrevivência e, no desejo de conseguí-la, desenhava nas paredes das cavernas as imagens dos animais que desejava capturar. Por acreditar que, ao plasmá-los nas superfícies, passava a exercer uma força mágica sobre o animal vivo, pensava, assim, possuí-lo (Myers. B., 1965, p.12.).

O realismo impresso nas figuras desenhadas são provas do sentido mágico a elas atribuído. Os animais eram figurados como se fossem um instantâneo do momento da caça e os caçadores o faziam por acreditar que conquistariam o seu intento; assim, além do sentido mágico, também mostram sua intencionalidade, pois dependiam da agudeza da própria visão para poder sobreviver. Essa visão era, por assim dizer, fotográfica, sendo-lhe possível reter, numa fração de segundos, a imagem de um animal em movimento.



3. Peinture paléolithique: Cheval "chinois".

Fonte: Encyclopédie Des Arts. Éditions Du Livre D'or - Flammarion. Paris: 1964.

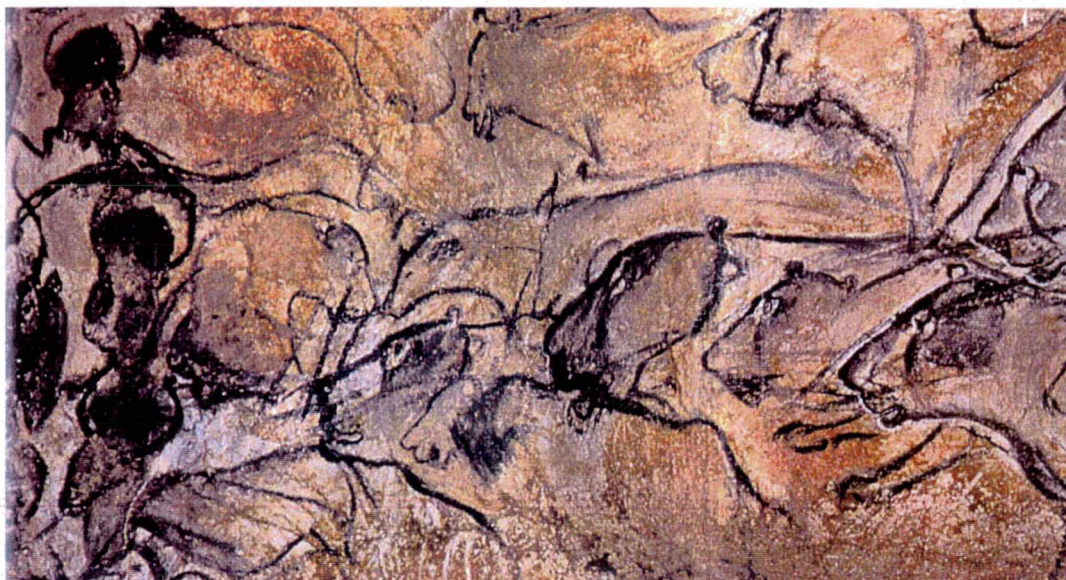
É possível imaginar a sensibilidade e também a lógica inconsciente dos homens que criaram essas obras. Segundo Bayer (1979, p.18), uma explicação, aceita hoje, vê na arte uma magia capaz de exercer uma força sobre a caça desejada, atraindo-o para a captura. A preocupação com a procura da caça deve ter sugerido os ritos que garantissem por antecipação a conquista. Esses são novos indícios de que nos primórdios da história o homem conhecia pela via do sensível. Para Ostrower (1998, p.270), a magia daqueles tempos não deve ser interpretada como mera superstição, pois tem suas raízes na observação objetiva de fenômenos da natureza, ainda que as deduções sejam imaginativas e subjetivas.

No homem pré-histórico, a memória estava muito desenvolvida em todos os seus aspectos. Nas cavernas não havia modelos, tudo era reproduzido pela memória visual, notável em todos e mesmo perfeita em alguns. A mimética do antigo homo sapiens era mais desenvolvida do que entre nós. Usavam sem dúvida uma linguagem de gestos e a imitação fazia parte da sua vida (Bayer, Ibid., p.21).

O ser humano, dotado de inteligência sensível e também lógica, passou a fazer da visão e das mãos as suas “ferramentas” de sobrevivência. Buscou a matéria prima na natureza e com seu trabalho lascou e descobriu o fogo, dando início à caminhada para a evolução da espécie humana. Esta evoluiu e passou a fazer frases curtas, dos sons guturais à construção de uma linguagem. Contava histórias sobre suas experiências, seus desejos, os perigos por que passava, suas façanhas permeadas por aspectos heróicos ou trágicos. Como a linguagem era simples e, na necessidade de transmitir os fatos mais significativos de sua vida, o homem foi levado a fazer desenhos nas paredes das cavernas, reproduzindo caracteres de sua realidade (animais, como por exemplo bisões, e imagens do próprio homem em atividades de caça). Registros dessa cultura são encontrados nos “sítios arqueológicos” localizados em diversos locais do planeta. Dentre eles, um dos mais significativos é a Caverna de Altamira¹.

Mais recentemente, em 1994, uma equipe de pesquisadores descobre no sudoeste da França a Gruta de Chauvet, só revelada ao mundo quatro anos depois. A importância desta descoberta leva os especialistas a afirmar que a gruta é o “Louvre” da Arte Paleolítica, com suas 416 pinturas de leões, garanhões, rinocerontes, entre outros, feitas há 32.000 anos (Thomas.D., 1999, p.47-48).

¹A Caverna de Altamira, localizada ao norte da Espanha, na província da Cantabria, no município de Santillena del Mar, é um dos mais importantes registros da arte pictórica pré-histórica. Foi descoberta acidentalmente por Marcelino Sanz de Sautuola, em 1879, revelando ao mundo uma das primeiras pinturas rupestres de que se tem conhecimento que nos mostra figuras de animais e símbolos abstratos feitos há 15 mil anos a. C. (Arte nos Séculos. 1969,p.30).



4. "Louvre of Paleolithic Art". Foto: M.C.C. - Drac Rhone - Alpes - S. R. A.

A apreciação da imagem da caverna reflete o vigor dos movimentos dos seres humanos que riscaram a rocha e, ao mesmo tempo, a sensibilidade com que plasmaram aquelas formas. As criaturas que se debruçaram sobre aquele painel apresentam ao homem contemporâneo, um espetáculo de vida e morte. Vida pelo movimento, pela dinâmica e vigor na figuração dos animais, e morte porque precisaram caçá-los para a própria sobrevivência. As imagens destes animais vão além de uma linguagem lógica. Falam dos valores espirituais, dos sensíveis, dos medos e temores diante do mundo desconhecido e da própria existência do ser. Os ancestrais do homem, quando criaram, através de formas gráficas, expuseram as necessidades espirituais e materiais que sentiam, falando de coisas que, no percurso da humanidade, independentemente de tempo e espaço, sempre significaram os sentimentos sensíveis e racionais que levaram o homem a criar. A exemplo isso comenta Merleau Ponty, 1989,p.51-2):

Os animais pintados na parede de Lascaux ali não estão como lá está a fenda ou o empolamento do calcário. Mas também não estão alhures. Um pouco mais adiante, um pouco mais para trás, sustentados por sua massa da qual se servem habilmente, eles irradiam em torno dela sem jamais romperem a sua inapreensível amarra. Achar-me-ia em grande dificuldade para dizer onde está o quadro que eu olho. Porquanto não o

olho como se olha uma coisa, não o fixo em seu lugar; meu olhar vagueia nele como nos nimbos do Ser e eu vejo, segundo ele ou com ele, mais do que o vejo.

Na história das origens da arte, muitas discussões teóricas fizeram-se em torno da questão: quais os fins que levaram o homem a desenhar e a esculpir? A presença da magia no sentido utilitário ou a necessidade artística-estética? A história mostra que as duas questões não são incompatíveis, pois muito do que se considera objeto de arte hoje teve sua origem no utilitarismo. Pelas qualidades que o autor imprimiu neste fazer, porém, mesmo que a intenção fosse outra, ele produziu obras de arte. Para Bayer (1978, p. 16):

O que constitui a arte é a criação e o desinteresse, mas foi mostrado que a utilidade era uma das raízes da arte e que toda a espécie de arte começou por ser interessada. A criação consiste em modificações intencionais que o espírito humano imprime em objetos da natureza. O desinteresse efectua-se pouco a pouco e nunca é radical.

As necessidades de sobrevivência levaram os ancestrais do homem a desenhar, lascar e polir pedras, misturar pigmentos naturais para pintar, fazer rituais de magia, entre outras atividades. A história também mostra que necessidades espirituais levaram a transcendê-los quando ornamentaram os objetos utilitários sem qualquer finalidade prática. Desse modo, o homem criou, não só por questões de ordem racional, mas também pelas necessidades sensíveis, espirituais.

Não tão longe no tempo e muito próximo no espaço, em Florianópolis, no norte da Ilha de Santa Catarina, Praia do Costão do Santinho, há a possibilidade de se estar em contato direto com gestos expressivos produzidos por indivíduos que aqui estiveram há 4.000 anos. A apreciação destas inscrições rupestres emociona pela beleza e pelo frescor das linhas feitas há tantos séculos. Na dureza da rocha, linhas leves e fluidas remetem a Bachelard: “O verso tem sempre um movimento, a imagem se escoia na linha

do verso, levando a imaginação, como se a imaginação criasse uma fibra nervosa” (1988, p.103) que se dispersa nos diferentes planos de nossas vidas.



5. “Inscrições rupestres” - Costão do Santinho. Campos, André J., fot. 1999.

A imagem, na sua atualidade, passa energia e uma sensação que só o prazer da experiência estética pode trazer. A qualidade das formas e linhas plasmadas gestualmente são um testemunho vivo de que o ser humano sempre precisou dos conhecimentos não apenas racionais (da inteligibilidade) para sobreviver. Ao longo de sua existência materializou suas necessidades através de expressões plásticas, construiu cultura, reconhecido patrimônio cultural².

Acredita-se que o ser humano, ao experimentar friccionar duas pedras, descobriu o fogo. Ao pressionar e movimentar uma lasca de pedra sobre as rochas da caverna, encontrou um modo de expressar-se, construindo,

² Patrimônio Cultural é a materialização das manifestações de cada povo nas suas mil e uma facetas de seu gênio e a misteriosa continuidade que une tudo o que produziu ao longo dos séculos e tudo o que será capaz de produzir no futuro. Sua preservação é inerente à vitalidade e à criatividade de um povo (Mayor. O Correio da UNESCO. Out.1988 - ano 16,n.10,p.31).

assim, o conhecimento através de experiências espontâneas levadas a efeito ao enfrentar problemas relacionados à sobrevivência. Na construção e evolução do conhecimento, o ser humano não estava solitário, contando com a colaboração dos seus contemporâneos, com os quais trocou informações e as legou às gerações seguintes, que as assimilaram e transformaram. Segundo Paulo Freire (1998(a), p.18): “os próprios homens que criam são os mesmos que podem prosseguir transformando”. Movidos por necessidades ontológicas³, o ser humano sempre criou e recriou. O potencial criador do homem surge na história como um fator de realização e constante transformação. Ele afeta o mundo físico, a própria condição humana e os contextos culturais, que nada mais são do que um somatório de vivências, necessidades espirituais e materiais associadas à capacidade do indivíduo de “fazer coisas”, através da ação-reflexão, características humanas materializadas na história através da produção de objetos expressivos (Ostrower, 1978, p.10).

Nosso olhar para a história constata que nossos ancestrais criaram ferramentas de trabalho, como lascas de pedra para desenhar, pontas de lança para caçar, entre outras. As ferramentas rudimentares aperfeiçoaram-se através de experimentações e reflexões, movimento dialético sensível e racional específico da vida humana. Conhecer e construir conhecimentos possibilitam falar simbolicamente do seu tempo e do seu espaço. No sentido fenomenológico, ‘conhecer’ significa ‘apreender’, ou seja, o ato pelo qual um sujeito apreende um objeto e, ao apreender, de alguma maneira o objeto está no sujeito (Mora, 1998, p.120). Extrair do passado as lições para o futuro, apropriar-se do conhecimento contemporâneo e da produção artístico-cultural legada à humanidade pelos antepassados significa a reconstrução da vida das sociedades e suas formas de organização, cujo objetivo último é compreender o homem em sua ação e em seu relacionamento com o meio.

³ Ontológicas/Ontologia: Parte da filosofia que trata do ser enquanto ser, isto é, do ser concebido como tendo uma natureza comum que é inerente a todos e a cada um dos seres (Holanda Ferreira (dic. Aurélio). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, s/d).

Diante das questões descritas, observamos que a construção do conhecimento responsável pela evolução da espécie humana deu-se através de vivências e experiências sensíveis e lógicas. A história mostra que as descobertas empíricas levaram ao conhecimento científico, pois o indivíduo, sujeito social no seu processo de evolução, desenvolveu novas necessidades e criou meios para satisfazê-las. O homem, não só por suas relações com o meio e pelas respostas que busca, é criador de cultura, mas também porque é fazedor da história. Na medida em que cria, decide e reinventa, as épocas vão se formando e reformando.

Vivência significa, segundo Gadamer, 'ainda estar vivo, quando algo acontece'. Esta palavra carrega o sentido de imediatez com que se abrange algo de real; portanto não é o que se pensa saber, mas o que se sabe pelo viver. Vivência é sempre o que vivenciamos. Quando falta a credencial do próprio ato de vivê-la, mesmo que o conhecimento tenha vindo através de outros, por ouvir falar ou porque tenhamos intuído, não se caracteriza o sentido de vivência. Ela tem como propriedade a imediatez, antecipando toda e qualquer interpretação, o que faz dela "o ponto de partida para a interpretação e a matéria para a configuração, como também o rendimento mediado por ela, duradouro. Enfatiza-se que algo se transforma em vivência não somente porque foi vivenciado, mas pela sua repercussão duradoura, o que permite construir uma visão particular e significativa "dos fatos do mundo", porém não só porque foi vivenciado, mas porque o seu ser-vivenciado teve uma ênfase especial, que lhe dá um significado duradouro (Gadamer, H., 1997, p.118-120). Sob esta ótica, o desenvolvimento e a construção de conhecimentos na pré-história aconteceram a partir de vivências.

A interpretação sempre permitiu ao homem entender as necessidades do seu tempo e espaço, hoje mais do que no passado, visto a hegemonia e a relevância da visualidade na contemporaneidade. Para Freire, o homem cultiva-se e cria a cultura no ato de estabelecer relações com o outro, com o meio e ao responder aos desafios que lhe apresenta a natureza. É

também capaz de criticar, incorporar o seu próprio ser e traduzir, por uma ação criadora, a aquisição da experiência humana (1980, p.38). A palavra experiência tem como sentido os fazeres do homem, isto é, realizações a partir dos conhecimentos construídos nas vivências, que se entende como um caminho significativo para um processo de construção de conteúdos subjetivos e objetivos e, conseqüentemente, para a formação do ser humano. Segundo Ostrower (1990, p.81):

Este caminho é percorrido por todos os seres humanos de um modo semelhante e em etapas semelhantes – hoje ou há quinhentos anos atrás, independentemente do contexto cultural ou da camada social a que pertençam as pessoas, em sociedades ainda tribais ou artesanais, ou já industrializadas, ricas ou pobres. O caminho inicial é sempre o mesmo. Embora, mais tarde, de acordo com o destino de cada um, nosso ser se desenvolva dentro de padrões culturais diversos, antes de nos diferenciarmos individualmente e culturalmente, temos que aprender a olhar, a sentar, engatinhar e andar, temos de tocar nas coisas e segurá-las junto ao nosso corpo, para reconhecer o que são e o como são, a fim de sabermos algo a respeito do mundo e de nós mesmos.

As discussões postas possibilitam afirmar que Pound tinha razão quando disse: “a soma da sabedoria humana não está contida em uma única linguagem”, admitindo a necessidade de se conquistar outras formas de conhecimento. A analogia com a pré-história e o contexto contemporâneo faz com que acreditemos que os conhecimentos construídos através das percepções sensíveis, especialmente da visão, continuam tão válidas quanto o foram no passado, embora os contextos sejam radicalmente outros. O olhar sensível e racional continua representando uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento e a construção dos valores subjetivo e objetivo do ser humano. Semelhante ao passado, o homem contemporâneo, para sobreviver e conquistar qualidade de vida, precisa interpretar e construir, através das imagens, conhecimento de acordo com seu tempo e espaço. Com o respaldo dos fatos históricos, acredita-se que é possível construir conhecimentos que tragam mudanças para o viver contemporâneo e resguardam o futuro, se forem buscados outros meios que não só os lógicos, como os matemáticos ou os baseados na gramática da linguagem verbal, institucionalizados pela tradição.

Pensar no resgate dos espaços de construção das percepções sensíveis, perdidos na caminhada histórica, é a razão desta proposta de investigação: Intencionalidade na construção do olhar estético-crítico do professor do Ensino Fundamental.

As noções que vamos ganhando da realidade do mundo e de nós mesmos elaboram-se em nossa mente através de imagens. Guardemos bem este aspecto fundamental de nossa imaginação: “percebemos, compreendemos, criamos e nos comunicamos, sempre por intermédio de imagens, formas”.

Ostrower, 1990, p.51.

CAPÍTULO 2

FRAGMENTOS DE HISTÓRIAS VIVENCIADAS



6. Série: Sensação, percepção, estética e crítica - n.2. Campos, fot. 2000.

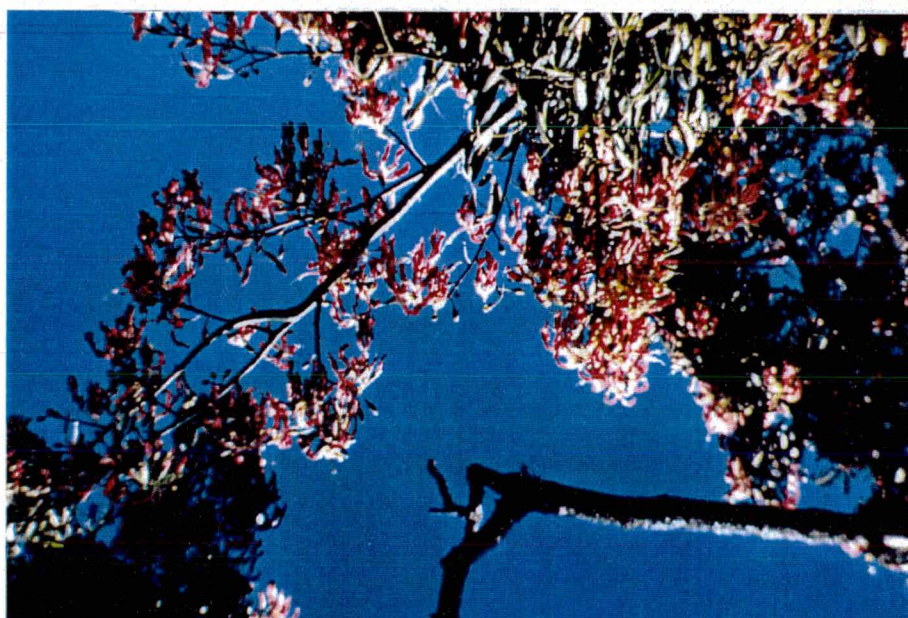
A visão dialética das relações - vivenciar aprender e ensinar - apresentadas como fragmentos de uma história profissional docente - teve como cenário básico a natureza, a partir de uma árvore imponente e centenária: a Paineira.⁴

⁴ Paineira é uma árvore comum na região, no perímetro urbano e, portanto, no meio ambiente que cerca a nossa instituição. É uma planta de origem brasileira, conhecida popularmente no sul do Brasil como Paineira, nome científico, *Chorisia Speciosa*, da família (A.St.-Hil) Dawson Bombacaceae.(CAMARGOS,J., et.al. Catálogo de árvores do Brasil Brasília: Ibama, 1996. p.442).



7. A Paineira. Campos, fot. 1989.

Nas proximidades de uma sala de aula, essa árvore foi objeto de registros fotográficos durante dez anos, pelo seu colorido e por conter nela própria seu ciclo de vida e morte, apresentado pelas suas folhas, flores, frutos e sementes.





8. Ciclos de vida. Campos, fot. 1990-5.

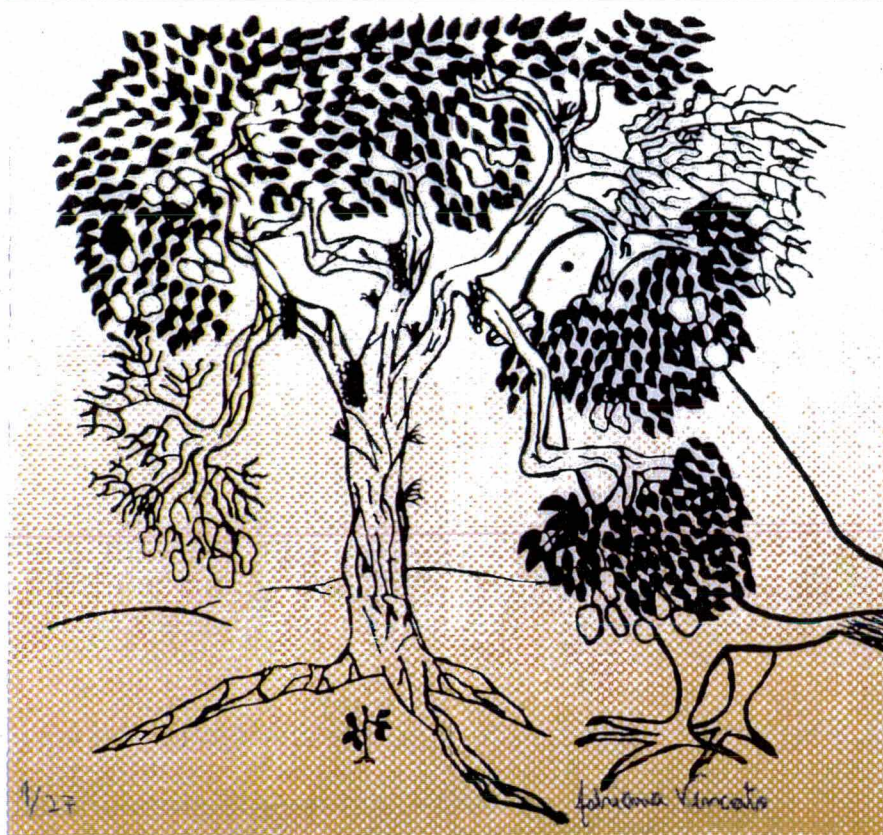
As vivências, inicialmente pessoais, possibilitaram as profissionais desenvolvidas nas aulas de Educação Artística junto aos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. As experiências pedagógicas levaram à criação de estratégias onde o aluno pôde se colocar através da atribuição de significações às suas vivências.

O meio ambiente serviu de cenário para o desenvolvimento das vivências pedagógicas, ali, à luz de um olhar estético-crítico para a natureza e de um aprender tátil, pela manipulação de fragmentos orgânicos da Paineira, criados pela ação do tempo, explorados através de atividades, como colagem, frotagem⁵, desenho e pintura. À medida que as investigações pedagógicas iam sendo desenvolvidas junto aos alunos, outras eram vivenciadas pela professora⁶. Estas experiências geram práticas associadas à arte, produção humana, com a estética da natureza. As investigações de ensino levaram à construção de projetos pedagógicos e a árvore (Paineira) passou a ser tema gerador. Entre os projetos citamos Calendário Artístico –1995, desenvolvido durante o ano letivo de 1994, com um grupo de alunos da primeira série do segundo grau, estruturado e desenvolvido em forma de oficina, tendo como meio de expressão o desenho e a serigrafia .

Nessa interação com a natureza, fomos construindo um repertório de imagens e significados que se multiplicavam junto aos alunos, através de processos individuais, coletivos e originais cuja expressão se dava através de um fazer sensível e cognitivo.

⁵ Frotagem(fr.*frottage* = “fricção”). Técnica de desenho na qual um papel é colocado sobre qualquer material áspero, como pedaços de madeira ou pedras, e tratado com lápis ou carvão até adquirir a qualidade superficial da superfície de baixo (Dicionário Oxford de Arte. São Paulo: Martins Fontes,1996).

⁶ Professora de Educação Artística – Artes Visuais, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina. Os relatos de experiências apresentados no textos foram desenvolvidos nesta instituição, tendo como sujeitos alunos da terceira série do Ensino Fundamental. Nesta instituição, o ensino de artes atende a três linguagens: Música, Teatro e Artes Visuais; esta última é trabalhada nas seguintes séries: primeira, terceira, sexta e oitava séries do E.F. e na primeira série do segundo grau.



9. Calendário artístico. Aluna: Adriana Vencato. Serigrafia, 1994.

As vivências somadas às experiências profissionais permitem, no exercício da ação-reflexão-reação, melhor compreender o sentido do fazer pedagógico. O sujeito consciente de si e do mundo constrói uma “práxis humana” que, segundo Freire, é “unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo”(1980, p.26). A praxes, portanto, é uma ação essencialmente humana já que apenas o homem é capaz de realizar uma atividade, refletir sobre a mesma e transformá-la. Através da praxes, percebe-se que a natureza foi estímulo gerador de muitas das estratégias de ensino desse período, que se fortaleceram a partir da Conferência sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, ECO 92.

A Conferência aconteceu na cidade do Rio de Janeiro, a partir de uma convocação das Organizações das Nações Unidas - ONU, com repercussão internacional, momento importante para o Brasil, quando muitos olhares dos países ocidentais voltaram-se para cá, preocupados com os destinos do planeta Terra. No Brasil, chefes de Estados Internacionais discutiram “face

às terríveis ameaças que pairam sobre a terra ” (Andrade,1992, p.28), a importância, a complexidade e a gravidade dos problemas gerados pela degradação do meio-ambiente. A imprensa internacional e a nacional deram destaque nos espaços informativos. A cidade do Rio de Janeiro, além de ter abrigado “um vastíssimo programa da conferência ecológica, reservou um lugar muito especial para criadores que se preocupam com o destino do planeta” – os artistas (Veja,1992, 3/jun, p.92). Estavam em cartaz nada menos do que oitenta e seis exposições com temáticas ambientalistas, presentificadas em objetos artísticos ou estéticos⁷. Reuniram-se cerca de quinhentos autores, entre nacionais e internacionais.

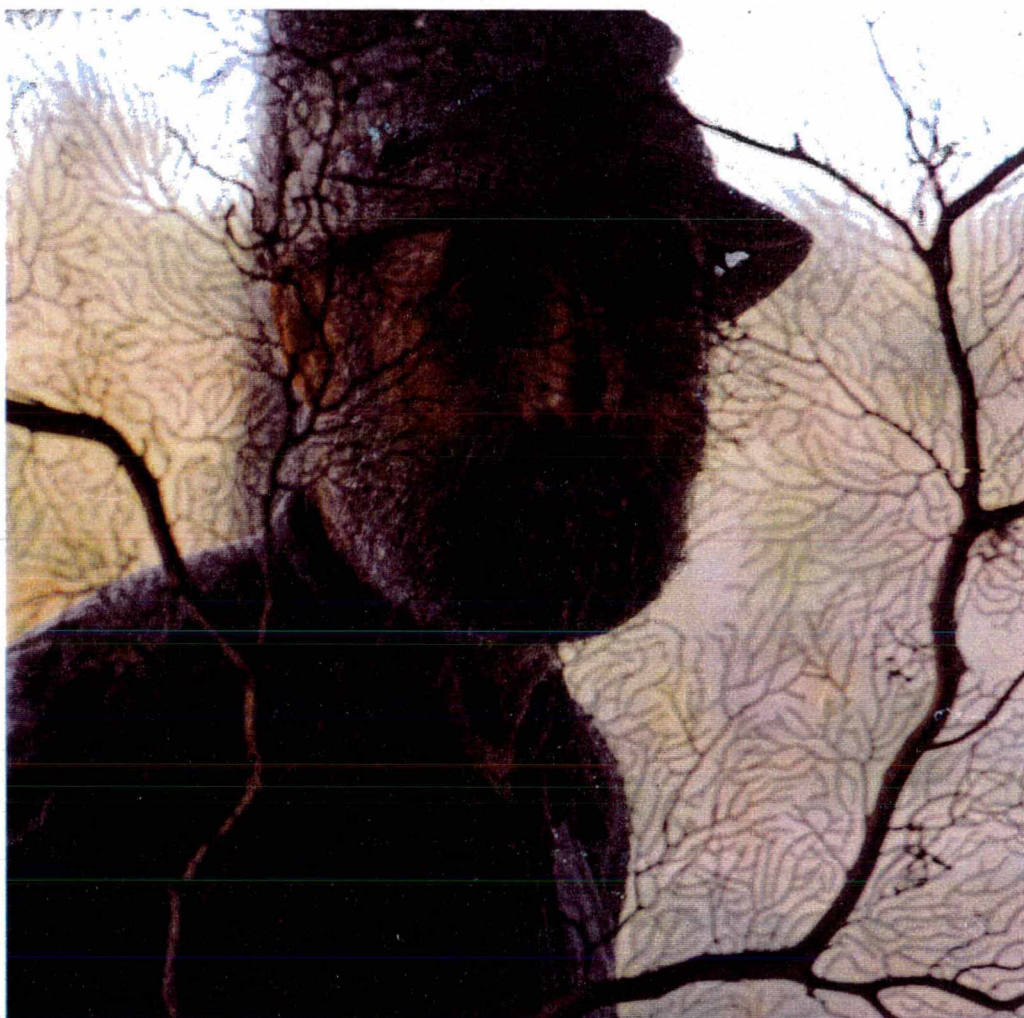
Naquela oportunidade, julho de 1992, inicia-se um projeto⁸ de ensino e investigação desenvolvido junto aos alunos da terceira série do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação, dentro da carga horária semanal da Disciplina de Educação Artística – Artes Plásticas. Os professores envolvidos no projeto visavam investigar estratégias de ensino relacionando arte-natureza, tendo como estímulos geradores a obra do artista Frans Krajcberg e o meio ambiente do entorno do espaço escolar. Do entorno, um micro contexto, ampliam-se as reflexões para os macros contextos. Posteriormente, a referida pesquisa de ensino foi publicada nas Revistas “O ensino da Arte em Foco”⁹ e Arte & Educação”¹⁰.

⁷ Todo o objeto de arte possui qualidades artísticas e estéticas, porém tem na estética sua função dominante, dada pela intencionalidade do artista, enquanto que, no artesanato ou em qualquer outro objeto, com fins utilitários, a estética tem função secundária e não tem no ‘artista’, a intenção de ‘gratuidade’ que imprime ao objeto da arte. A estética ocupa um campo muito mais amplo do que o da arte. Qualquer objeto seja natural ou construído, ou qualquer atividade humana, pode chegar a ser portador de função estética. (Mukarovsky. 1981, p.22 e 6).

⁸ Projeto de ensino e investigação do tipo etnográfico, tendo como técnica principal a observação participante já que a pesquisadora é também a professora que desenvolve o ensino.

⁹ “O Ensino da Arte em Foco”- Série- cadernos de arte-educação, Florianópolis: 1994, p.34-65. publicação em co-autoria. Editora da Universidade Federal de Santa Catarina

¹⁰ Arte & Educação em Revista –Porto Alegre:1996, jul./dez., p.87-93. O artigo foi elaborado em co-autoria com outros professores pesquisadores participantes do projeto intitulado “Homenagem a Frans Krajcberg”. A partir desses resultados, elaborou-se um “ Material de Apoio Educativo, que tem como objetivo sugerir possibilidades educacionais para o uso do vídeo o “Poeta dos Vestígios”, documentário sobre a vida e a obra do citado artista plástico. Este material encontra-se nos acervos das Videotecas da Rede Arte na Escola. e estão disponíveis para empréstimo, juntamente com o vídeo.



10. O caçador de beleza.

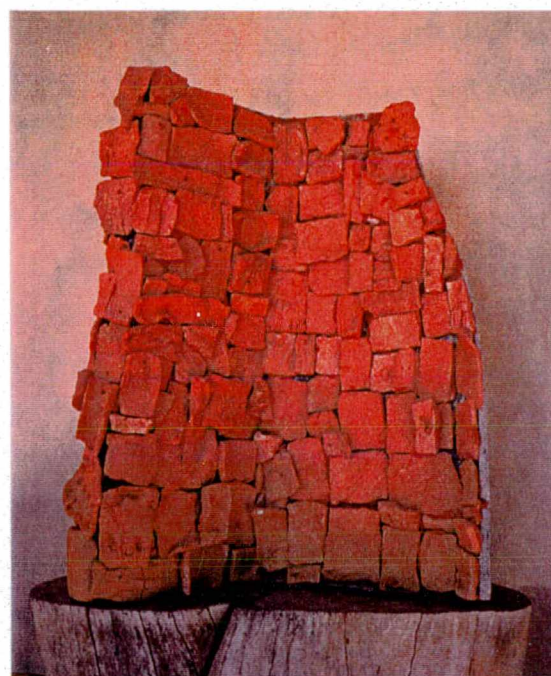
Foto: Orlando Azevedo –Transbrasil/Revista de Bordo n. 17.

2.1 FRANS KRAJCBERG: A OBRA COMO POSSIBILIDADE DE UM “OLHAR” ATENTO PARA A NATUREZA

As estratégias criadas para o desenvolvimento das atividades do projeto tiveram como espaço a sala da disciplina e o meio ambiente. Este passou a ser o espaço privilegiado de descobertas e investigações; ali, os alunos apreciaram, observaram, sentiram como artistas e analisaram como cientistas, estabeleceram relações de semelhanças e diferenças das formas orgânicas na natureza, apreciaram obras do artista Frans Krajcberg e fizeram suas interpretações, tendo como material expressivo formas orgânicas.

O vídeo “O Poeta dos Vestígios”¹¹, documentário sobre a vida e a obra do artista, serviu como “trilha sonora” a embalar os fazeres dos alunos. Assim, Krajcberg passou a ser o “mediador” na relação dos alunos com a natureza. Desse modo, experiências e conhecimento sensível e cognitivo perpassaram todas as atividades e aproximaram os alunos do artista e sua produção e da natureza.

11. Obra do artista Frans Krajcberg.
TransBrasil/Revista de Bordo n.17



12. Releitura.
Campos, fot.,1992.

¹¹ Vídeo “O Poeta dos Vestígios” um documentário da vida e obra do artista Frans Krajcberg. Produção Carla Niemeyer e direção de Walter Salles Jr. realizado em 1987.

O projeto foi mediado por três professores de Artes Visuais e nele buscou-se também aproximação com as atividades desenvolvidas pelos professores de educação geral, através dos conteúdos de ciências naturais e sociais. O projeto teve seu ápice com a instalação “Homenagem a Frans Krajcberg”, e as experiências transcenderam a sala de aula .



3. Instalação: Homenagem a Frans Krajcberg. UFSC - Colégio de Aplicação. Campos, fot.1992.

O desenvolvimento deste projeto pedagógico possibilitou aos professores ‘descobrirem’ que o contexto do meio-ambiente natural que circunda a escola era uma legítima fonte de investigação para a construção de conhecimentos plásticos-visuais, ‘descoberta’ que instigou novos ‘olhares’ e possibilitou experiências que vieram contribuir para o desenvolvimento de capacidades visuais, interpretando sensível e cognitivamente aqueles espaços da natureza. As reflexões sobre o trabalho provocaram novos olhares em diferentes direções, influenciados por conhecimentos teórico-metodológicos,

visões de mundo construídas pela diferença de tempo-espço em nível pessoal e coletivo.

A vivências pedagógicas vêm ao encontro do pensamento de Ostrower (1978, p.12): a sensibilidade representa uma abertura constante ao mundo e nos liga de um modo imediato ao acontecer em torno de nós. A sensibilidade é a porta de entrada das sensações construídas nas relações do “ser” com o externo natural e social, oferecidas e apreendidas por todos que se dispõem a vivenciá-las. Consciente deste fato, o indivíduo vai percebendo que, diariamente, seleciona, olha, percebe, ouve, sente, escolhe..., segundo suas próprias experiências. Nestas vivências e experiências pedagógicas aprende-se a reconhecer que seleção implica em preferências, e intencionalidade é força propulsora de movimentos internos, que geram ações, sejam elas, conscientes ou inconscientes (Thums, J., 1999, p.36).

Intencionalidade

As reflexões e a análise sobre os relatos de experiências em sala de aula fazem com que se busque na intencionalidade um possível recurso pedagógico. Intencionalidade é uma expressão na fenomenologia, apresentada enquanto estrutura da consciência. A intencionalidade teve sua origem na filosofia medieval, mas foi no século XIX, que o filósofo Edmund Husserl¹², criador da fenomenologia, reabilitou-a como conhecimento contemporâneo. Como expressão, nessa corrente de conhecimento significa “ ir à coisa mesma.” Husserl, para explicar o fenômeno, dá o seguinte exemplo:(apud Dartigues, s.d., p. 25):

¹² Husserl nasceu em 1859, na cidade de Prossnitz, Morávia, então pertencendo ao Império Austro-Húngaro. Iniciou sua carreira como professor na Universidade de Berlim, em 1883, de onde se transferiria, sucessivamente, para as universidades de Viena. (Pensadores. Husserl. 1988, Introdução.p.XIII). Para Schérer, Husserl, fundador da fenomenologia, “poucas filosofias tiveram, como a fenomenologia, a sorte de se tornarem independentes de um nome para caracterizarem-se, uma atitude de reflexão e método. Da mesma maneira que o materialismo dialético é obra de Marx e a psicanálise de Freud, mas possuem vida própria, a fenomenologia é obra de Husserl”. Em torno do método da fenomenologia gravitou e gravita uma considerável parcela de pensadores do século XX, cujas influências se estendem a todas as áreas das ciências humanas (Schérer in História da Filosofia Lisboa:Estampa,1995,p. 259-284).

Nosso olhar, suponhamos, volta-se com um sentimento de prazer para uma macieira em flor num jardim... Para percepção consiste de início em colocar a existência da macieira no jardim, depois em colocar em relação com essa macieira real a consciência do sujeito pensante, o que produzirá na consciência uma macieira representada correspondente à macieira real. Consequência: haveria duas macieiras, uma no jardim e outra na consciência. Mas surge a dificuldade: como podem essas duas macieiras constituir apenas uma só? [...]. Se recorrermos... à análise intencional, não partiremos da macieira em si, da qual nada sabemos, nem da pretensa macieira representada, da qual nada sabemos mais do que da outra. Partimos das “coisas mesmas”, isto é, da macieira-enquanto-percebida, do ato de percepção-da-macieira-no-jardim que é a vivência original a partir da qual chegamos a conceber uma macieira ou uma macieira representada.

Desse modo, frente à macieira vive-se o ‘fenômeno macieira’, no próprio ato do acontecer, no instante do ver. Assim, na vivência macieira o sujeito deixou o mundo entre parênteses e apreendeu, pelos sentidos, a essência do que seja a macieira (“é somente vendo que posso pôr em evidência aquilo de que se trata verdadeiramente num ver; a explicitação da essência própria desse ver, deve efetuar-se vendo” (Schérer, R., 1995, p, 268).).

Husserl faz uma distinção de sentidos da intencionalidade da consciência: a) *intencionalidade de ato*: refere-se aos juízos e às tomadas de posição dos indivíduos; b) *intencionalidade operante*: forma uma unidade natural e antepredicativa do mundo e de nossa vidas, que aparece em nossos desejos, em nossas apreciações, na paisagem, aquela que aparece mais claramente do que no conhecimento objetivo e fornece o texto do qual nossos conhecimentos procuram ser a tradução em linguagem exata. Na intencionalidade operante há uma abertura do sujeito ao mundo, deixando de ser uma propriedade isolada da consciência, “banhando-se por inteiro”, sujeito carnal, corporal que na vivência encontra o mundo. Intencionalidade é uma relação dialética onde sentidos estéticos podem surgir (Merleau Ponty, 1996, p.16).

É nesse mundo vivido que o sujeito encontra as relações de sentido, porque é nele que as percepções revelam o verso e o reverso dos textos de significação, fazendo surgir os sentidos de nossas relações com o mundo e com

os outros. Este sentido é inexplicavelmente misturado ao não sentido uma vez que a redução não é jamais completa, se compreendida como a capacidade de pôr o ‘mundo entre parênteses’ para desvelá-lo por inteiro. O inacabamento ontológico do ser leva à incapacidade de realizar a redução completa.

Para o filósofo Husserl (Mora, J .F., 1998, p.292), “no puro fluxo do vivido, ou puro tecido de vivências da consciência intencional, encontram-se expressões e significações. As significações ‘cumprem’ o que as expressões indicam. Quando as significações, por sua vez, são cumpridas’ ou ‘preenchidas’, o que se obtém são as essências”.¹³ É necessário ir às coisas mesmas, ao concreto, à unidade do sentido do sujeito. Na terminologia fenomenológica a consciência ou o ser psíquico é todo o fenômeno que aparece, mas neste aparecer não há distinção entre aparecer e ser, havendo um todo, uma só unidade. A intencionalidade é consciência e esta, por sua vez, é fenômeno a ser desvelado.

Intencionalidade é ‘consciência de’. Conquistá-la, portanto, significa o desenvolvimento das capacidades sensível e lógica, pois as ações para olhar, admirar/contemplar trazem em si todo um processo de construção humana, objetiva e subjetiva. Estas capacidade não devem participar enquanto ação consciente no encontro do eu sujeito como fenômeno. Intencionalidade e consciência estão juntas e uma forma de possuí-las é pelo próprio exercício do fazer. Conquistar estas habilidades requer vivenciá-las na sua profundidade. Para Merleau-Ponty (1989, p.52):

Certamente, esse dom se merece pelo exercício, e não é em alguns meses, não é, tampouco, na solidão que um pintor entra na posse de sua visão. Não está nisso a questão precoce ou tardia, espontânea ou formada no museu, em todo o caso a sua visão só aprende vendo, só aprende por si mesma. O olho vê o mundo, e o que falta ao mundo para ser quadro, e o que falta ao quadro para ser ele mesmo; e, na palheta, a cor que o quadro guarda; e, uma vez feito, vê o quadro que responde a todas essas faltas, e

¹³ “Segundo Husserl as essência não são entidades metafísicas, mas tão pouco se reduzem a “meros conceitos” ou “atos mentais”. São “unidades ideais de significado” que se dão à intuição essencial. Em sua dimensão fenomenológica, as essências são atemporais e *a priori*, diferenciando-se assim dos fatos” (Mora, 1998, p.230).

vê os quadros dos outros, as respostas outras a outras faltas.

Assim, constata-se a necessidade de criarem-se situações que possam significar para o sujeito espaços de desenvolvimento e construção das capacidades sensíveis visuais, implicando oportunizar situações que desvelem: beleza, verdade, harmonia e desarmonia apreendidas pelo sentido e, assim conscientes dessas possibilidades, trilhar pela via da intencionalidade seus próprios caminhos. Desvelar o sensível do ser reflete-se na apreensão do sensível do mundo, levando a transformar vivências em experiências estéticas. O sujeito possuidor dessa consciência e das suas possibilidades poderá buscar na intencionalidade acesso aos fenômenos de conhecimento. Para Freire (1995, p.77), admirar o sol com sentido de gratuidade é o que detém o sujeito perdido na contemplação da rapidez e elegância com que se movem as nuvens no fundo do azul do céu. É o que emociona o indivíduo em profundidade.

Os estudos que desenvolvemos e os autores acima referenciados indicaram a intencionalidade como uma das categorias necessárias à construção do olhar. *Intencionalidade ou consciência de*, portanto, um fator que leva a praticar ações, tais como: parar, olhar, sentir, enfim, “buscar a autenticidade”, “a essência das coisas”, ações que na presente concepção visam a qualificar os ‘fazeres’ quando agregados aos tópicos: olhar, sentir. Consciência é sempre consciência de alguma coisa localizada e situada no mundo e, para conhecê-la, é necessário ir até ela mesma (Schérer, 1995, p.260). *Voltando aos fragmentos das vivências do passado, à história da árvore paineira do Colégio de Aplicação, encontro na intencionalidade a força mobilizadora. Inicialmente inconsciente e, à medida que fui encontrando razões para mirá-la, recorri a ela, conscientemente. Busquei, recorrentemente, admirá-la. No processo fui construindo o prazer, a vontade e uma força interior para buscá-la. Apreendi a intencionalidade pelo próprio fazer, experimentando e dispendo-me a viver experiências estéticas.*

Na busca de desvelar novas significações e procurar outras formas de apreender o mundo, pode-se dizer que a apreensão dos contextos sociais,

pela via do olhar estético-crítico, é um modo de construir uma bagagem de conhecimentos significativos capaz de tornar estudantes e professores sujeitos conscientes da realidade e do seu grupo social. Na concepção de Ostrower, os conhecimentos construídos ao longo da existência humana, formam o “contexto referencial”¹⁴. Segundo essa autora (1998, p.73-4): “Os contextos que projetamos nunca são arbitrários, gratuitos ou fantasias. Eles vêm se estruturando, desde os primeiros momentos da vida do indivíduo, gradativamente passo a passo, dados externos com sensações internas, de prazer ou desprazer, satisfação ou frustrações, alegria ou tristeza. Englobam sempre a totalidade do ser” e, portanto, os contextos referenciais originam-se na própria experiência do viver, envolvendo, assim, todo o sensível e o cognicente do ser. Segundo Thums (1999, p.28), “o conhecimento humano é percepção e sentimento” que se forma na ação/relação da subjetividade e da objetividade. Na subjetividade formam-se os valores, os sentimentos e as emoções e na objetividade aquilo que é experienciado e transmitido. É na inter-relação destes elementos com a realidade contextual que o homem extrai a “matéria prima” para se construir sujeito.

Na concepção de Freire, assim como de Ostrower, o ser humano está em constante mudança, desde uma simples experiência a uma vivência mais duradoura. Há sempre elementos que fazem com que o sujeito se torne diferente, pois ele nunca é indiferente às coisas do mundo. Mesmo inconscientemente, as mudanças ocorrem, porém há aqueles que se acomodam, pois se sentem seguros, apesar da constante insegurança que o próprio viver acarreta. Mudanças implicam em rupturas, sejam de ordem afetiva ou cognitiva, pois são frutos de novas concepções e ocorrem sempre. O sujeito consciente de si, na sua inteireza, vai adquirindo maior conhecimento para querer agir, ser e fazer. Estas experiências pessoais preparam o sujeito para perceber e compreender que:

¹⁴ “contexto referencial”, tem o mesmo sentido de *back ground*, ‘repertório de conhecimentos’, ‘bagagem de conhecimentos’, etc. Neste texto dissertativo adota-se preferencialmente a expressão de Ostrower, “contexto referencial”(referido-se aos conhecimentos que os indivíduos constroem ao longo de suas vidas).

Os contextos que projetamos mudam de instante para instante, num gesto ou movimento que façamos, num piscar de olhos, num desvio de atenção, ou mesmo num pensamento que passou voando pela nossa cabeça. Portanto, mudam continuamente os próprios referenciais, com os quais identificamos as informações e as avaliamos em cada caso particular (Ostrower, 1998, p.261-2).

O ser humano cria elementos que fazem as diferenças nos contextos sociais; cada momento de percepção corresponde a um verdadeiro tempo criativo, no qual o sujeito realiza seu potencial humano sensível, imaginativo e cognitivo, através dos quais se identifica e se emociona. São as emoções que proporcionam as relações mais profundas e fundamentais do ser humano.

Mudanças fazem parte da vocação ontológica do homem, um ser inconcluso, inacabado, assim como o mundo, no qual, tornando-se capaz de se saber inacabado, consciente dessa condição, abre as possibilidades de inserção no mundo em uma constante busca, criativa ou não. É dentro dessa concepção que a educação continuada faz sentido. O sujeito social, crítico da sua condição humana, tem necessidades permanentes, pois está em constante construção. Pergunta Freire (1995, p.75): “Como é possível a um ser conscientemente inconcluso se inserir sem esperança numa busca permanente? Minha esperança parte de minha natureza enquanto projeto”. São justamente os projetos, construídos pelas “faltas” dos sujeitos, que nos fazem buscar o realizável e o irrealizável.

A realização de sonhos, que à primeira vista possam parecer utopias, é que nos leva a realizações de projetos. Na opinião de Cunha, os projetos contêm elementos de transformação, pois levam o sujeito a desejar uma nova realidade, abrindo espaços para as utopias, com raízes no fato de que o homem não é um ser satisfeito e o mundo ainda não está terminado (1985, p.27-8). O sujeito-professor, se motivado a olhar, poderá estar sempre instigado a buscar novos fenômenos de conhecimento, estando, assim, em constante reconstrução pela força ontológica do seu inacabamento.

Aprendizagens, sejam elas subjetivas ou objetivas, requerem *intencionalidade*. Dessa forma, é possível ao sujeito querer ou não querer aprender, escolher como aprender, quando aprender, sendo sujeito do seu próprio conhecimento. É importante, porém, considerar que para querer é preciso conhecer e reconhecer que se pode aprender, considerando que toda aprendizagem requer desinstalar-se do mundo habitual e lançar-se a novas situações, as quais, mesmo variando de intensidade, são sempre desafios.

2.2 ENCONTRO: UM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO ESTÉTICO-VISUAL

Buscando respostas, mesmo provisórias, elaborou-se um projeto para investigar o ensino de arte, tendo como premissa: Como fazer uma educação estética? A experiência piloto teve como sujeito de investigação um grupo de alunos da terceira série do Ensino Fundamental no ano letivo de 1994.

Entre as justificativas do projeto consideramos essencial a importância da imagem no contexto contemporâneo e o fato do nosso sistema escolar não propiciar as condições necessárias para a aquisição de conhecimentos da linguagem visual (Campos, N.C., 1995, p.5). Considerando que o aluno, no início da escolaridade, passa por um período preparatório para a aquisição da escrita verbal e da leitura, resguardando as especificidades, investigamos um processo de alfabetização estético-visual inspirado no verbal. As atividades possibilitaram o desenvolvimento perceptivo-visual-gráfico para a leitura e a escrita artística. O projeto foi estruturado para desenvolver-se em dois períodos, visando à preparação para olhar, sentir e expressar, considerando os conteúdos da bagagem pessoal do aluno, do meio ambiente e da linguagem artística visual. Para cada período foram criadas estratégias seqüenciadas, tais como:

- a) passeios estéticos; - liberdade gráfica; - gestos expressivos; - escrita artística.
- b) aprendendo a ver; sistematização do olhar; fazer artístico expressivo; passeio estético (este último perpassava todas as atividades).



14. Passeio Estético. Campus da UFSC.
Campos, fot. 1994.

Buscou-se na natureza-flora o tema gerador. Segundo Quintás (1993, p.28): ao se considerar a realidade do meio ambiente como “objetos” de conhecimento e como contextos de vivências, o indivíduo encontra sentidos de significação e, no processo, encontra-se a si mesmo. Ao desenvolver a personalidade, o sujeito aumenta a capacidade relacional, ficando aberto ao diálogo. Portanto, nos encontros que permitiram vivências e exercícios, propiciados pelos passeios estéticos, e através deles, os alunos exploraram e descobriram-se sujeitos de seus próprios quereres, como também conheceram e constatarem qualidades e características das formas orgânicas, relacionando-as ao todo e às partes.

Esses passeios reverteram-se em práticas desinteressadas e, portanto, potencialmente capazes de promover no espírito humano o respeito

pelas realidades de seu meio ambiente. Os passeios possibilitaram aos alunos uma relação de intimidade e compreensão de que a busca não é no sentido do domínio da natureza, mas de uma unidade, deixando que cada realidade possa ser o que é e o que está chamada a dar de si, respeitando-a (Quintás.ibid. p.20 e 26). As estratégias criadas tiveram como referência as vivências junto à 'Paineira'. Sem conhecimentos específicos ou consciência das possibilidades que ali se encerravam, *aprendi a olhar a natureza, a percebê-la no cotidiano e através do olhar desinteressado*, 'sem função de utilidade', mas interessado nas descobertas e nas sensações estéticas que propiciavam. A medida que o tempo foi passando, fui constatando que, no exercício do olhar e do voltar a olhar, conquistei e ampliei qualidades sensíveis visuais.

Os passeios estéticos construíram espaços de formação sensível e cognitiva ao sugerir-se aos alunos (intencionalidade)¹⁵ que olhassem a árvore, a paisagem natural e as relações existentes, às vezes descritas e desenhadas por eles. Através desse olhar sensível, observavam as cores, as tonalidades, estabelecendo inter-relações de contrastes e semelhanças formais, observando e apreendendo o movimento que o vento provocava nas plantas, vendo-o e sentindo no seu próprio corpo, observação que propiciava a sensibilização corporal, entre outras atividades. Durante estes passeios, os alunos observavam, exploravam, selecionavam e, *in loco*, desenhavam.

¹⁵ Para Quintás, intencionalidade é uma abertura do homem ao mundo. Porém, lembra que intencionalidade na filosofia contemporânea tem diferentes "modulações", podendo significar: "intencionalidade" da consciência e de "experiência vital do mundo", de "contato vivido" entre homem e meio ambiente, "verdade como encontro", "conhecimento por via de participação" e outros temas semelhantes (Quintás. L., 1993,p.130).



15. Apreciação e expressão. Campus Universitário – UFSC. Campos, fot.1993.

Os alunos colhiam fragmentos de formas orgânicas ‘interessantes’, que eram expostas em sala de aula e também exploradas nos exercícios de expressão plástica. Neste processo, fomos construindo uma aproximação com a História da Arte, tal como: a árvore na natureza e a árvore da obra de arte. À medida que o processo evoluía, novas propostas iam se construindo. As experiências e os resultados do projeto possibilitaram, no ano de 1995, a elaboração e produção do vídeo “Encontro, um Processo de Alfabetização Estético-Visual¹⁶”.

As experiências profissionais relacionando estética e natureza, a produção do videocassete “Encontro, Um Processo de Alfabetização Estético-Visual” e outras intervenções já citadas provocaram movimentos internos mobilizadores de novas aprendizagens, levando à investigação das possibilidades de construção de materiais educacionais com qualidades

estéticas e visuais. Isto possibilitou experiências e vivências visuais sistematizadas para o desenvolvimento de capacidades específicas na construção da leitura não-verbal. Ostrower afirma (1978, p.24): “existem, na faixa de mediação significativa entre nosso mundo interno e o externo, outras linguagens além das verbais”. Segundo Thums (1999, p.45), “a expressão e a compreensão das emoções, se comparadas com outros fenômenos psíquicos, acontecem por canais de comunicação não-verbais” Tratar da construção deste conhecimento, que possibilite expressar e interpretar o não dizível pela linguagem verbal, é objeto de interesse. Com o propósito de investigar estratégias de ensino para a construção da leitura não-verbal, ou seja, a leitura de textos visuais¹⁷, elaboramos o projeto “As Meninas: Uma Aventura do Olhar”, tendo como metáfora¹⁸ uma obra do artista espanhol Diego Velázquez.

¹⁶ O vídeo está disponibilizado nas videotecas da Rede Arte na Escola. Encontra-se também publicado em forma de artigo, relatos e resultados desta pesquisa de ensino e de investigação, intitulado “Ecologia na relação arte-natureza, educando através da estética”. Revista Univille – Arte e Educação. Universidade Regional de Joinville. n.2. set., p.33-39, 1999.

¹⁷ Textos visuais ou textos iconográficos são construídos por elementos formais, que se organizam compositivamente em uma superfície bi ou tridimensionais. Por exemplo: imagens de arte, imagens veiculadas pelos meios de comunicação, imagens do contexto vivencial social, enfim, as produzidas pelo sujeito cidadão e as naturais.

2.3 AS MENINAS: UMA AVENTURA DO OLHAR



16. Diego Velázquez, “As Meninas”, 1656-7.
Dimensões: 318 x 276 cm. Museu do Prado - Madri
(' 1996, Benedikt Taschen Verlag GmbH, Köln).

O projeto foi desenvolvido com grupos de alunos de 3^{as} séries do Ensino Fundamental, também no Colégio de Aplicação, nos anos de 1996-97. Dentre os resultados obtidos, cita-se uma ampla pesquisa de imagens e um pré-roteiro para a criação de um aplicativo interativo, desenvolvido por um grupo de professores da Área de Artes Visuais da instituição. Posteriormente, visando a investigar a informática no ensino de arte e desenvolver as idéias contidas no pré-roteiro, elaborou-se um projeto apresentado no Programa de Pós-Graduação da Engenharia de Produção da UFSC. Como aluna desse programa, cursando a Disciplina Hipermídia na Educação, participei em um grupo

interdisciplinar da produção de um protótipo de aplicativo interativo em CD-ROM, desenvolvendo idéias contidas no pré-roteiro

A obra “As Meninas” permitiu que imaginássemos uma volta no tempo, trazendo a Menina (princesa Margarita) para a contemporaneidade onde pudéssemos conversar, conhecer e construir experiências, inter-relacionando presente, passado e futuro. Assim, pela rede virtual, a menina de Velázquez adentra no século XX, passeia na praça do centro da cidade de Florianópolis, acompanhada pelos alunos, dialogando virtualmente sobre suas histórias. A Menina, filha do Rei de Espanha Felipe IV, no século XVII, falava de sua família e de seus conterrâneos que vieram para o Brasil, trazendo o passado para o presente, estabelecendo relações, apreciando, analisando, criticando, na tentativa de desvelar o futuro, mesmo sendo utópico. A imaginação é uma potência do espírito humano, capaz de desprender-nos do espaço-tempo vivido e remete-nos à novidade do futuro. Na imaginação poética, ocorrem as duas funções do irreal e real que tecem e dinamizam a linguagem pela dupla atividade da significação e da poesia. Através desta última, o sujeito imaginante é arrebatado, vivendo utopias, tomando consciência das carências do real.

Na dialética do real e do irreal, os alunos, pela consciência imaginante, conviveram em sua cidade com *a Menina*, fazendo parte do cenário da obra. Depois, em sua companhia, foram para a corte do Rei da Espanha, no Castelo São Lourenço de Escorial, em Madri e lá, na alteridade do eu-tu, olharam, conheceram, selecionaram, ‘vivendo aventuras’. Na ‘volta’, relataram aos amigos e expressaram-se através de formas bi e tridimensionais.



17. Fazer Poético – pintura. Campos, fot. 1997. Série: As Meninas.



18. Fazer Poético – modelagem. Campos fot. 1997. Série: As Meninas.

Sonhamos com os alunos e criamos desejos presentificados no relato de um aluno: *Professora, eu estou guardando latinhas de cerveja para vender e quando tiver dinheiro vou comprar uma passagem para ir à Espanha, quero conhecer a obra “As Meninas”, de Velázquez.* Construir a capacidade de sonhar e ‘brigar’ pelo que seja justo era também objetivo das investigações de sala de aula. Segundo Bachelard (2000, p.18):

Na poesia, o engajamento do ser imaginante é tal que ele deixa de ser simplesmente o sujeito do verbo adaptar-se. As condições reais já não são determinantes. Com a poesia, a imaginação coloca-se na margem em que precisamente a função do irreal vem arrebatá-lo ou inquietá-lo – sempre despertar – o ser adormecido nos seus automatismos (2000,p.18).

A arte solicita a visão, a escuta e os demais sentidos como porta de entrada para uma compreensão mais significativa das questões sociais.

PCN.1997, vol. 6, p.20.

CAPÍTULO 3

PENSANDO O ENSINO DE ARTE



19. Série: Sensação, percepção, estética e crítica - n.3. Campos, fot. 2000.

Pensar e fundamentar a prática docente e ampliar conhecimentos visando à formação do professor do Ensino Fundamental passaram a ser objetos de interesse profissional advindo dos constantes contatos com professores que atuam nesse segmento, através de programas e cursos de extensão docente. Também a aprovação da nova LDB, de N° 394/96 passou a

ser fator provocativo de novas reflexões. A lei, assinada em 22 de dezembro de 1996, no artigo 26, parágrafo 2, afirma: “ o ensino de Arte consistirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis de educação básica¹⁹ de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Assim, a arte é hoje um dos conhecimentos obrigatórios a ser ensinado em todas as séries do ensino fundamental, denominado Ensino de Arte. O documento Parâmetros Curriculares Nacionais, na sua estrutura organizacional, passou a denominar as ‘antigas disciplinas’ da grade curricular por “Áreas de Conhecimento”. Assim, o ensino de arte é uma delas e não mais disciplina de Educação Artística, conforme a LDB anterior.

A obrigatoriedade do ensino da Arte em toda a formação básica veio criar a necessidade de se introduzir carga horária específica em séries onde não havia a Disciplina de Educação Artística, na antiga grade curricular, o que amplia o número de aulas e a necessidade de profissionais para ministrá-las. A política educacional trata o atual período como transitório. Considerando que não há no quadro da rede pública um número suficiente de profissionais habilitados para atender às atuais necessidades, principalmente nas séries iniciais, a solução está sendo buscada através de remanejamentos ou adaptação de funções, com os profissionais do quadro existente. Aqueles que são profissionais de uma escola pública e, mais ainda, de um Colégio de Aplicação, consideram suas responsabilidades aumentadas.

Neste contexto, o ensino básico da rede pública vem buscando condições para se adequar, tanto no que se refere à estrutura administrativa, quanto à obsolescência dos conteúdos trabalhados. Isto implica em rever o que e como se ensina, pois a rede de ensino público há muito vem solicitando mudanças. Acredita-se que, consciente ou inconscientemente, é possível afirmar que estes segmentos sentem as defasagens entre os contextos interno e externo da escola. A estrutura escolar é rede, portanto, com percursos e entre

¹⁹ Educação Básica, abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. SINEPE/SC.art.21,p.13).

cruzamentos atados em “nós”, cada um ligado a vários “fios”, tornando difícil soltá-los. Neste sentido, um dos “nós”, com prioridade de tratamento é, certamente, o que “amarra” o professor a um sistema sem sentido para as novas realidades, conseqüentemente, também para as necessidades.

A institucionalização do ensino da área de arte para todas as séries do ensino fundamental criou uma demanda que a estrutura administrativa, ou seja, o governo, ainda não teve condições ou vontade política para organizar. Há toda uma categoria docente a ser preparada para esta nova realidade. Esta etapa, queremos crer, seja de transição, pois professores sem formação estão sendo responsabilizados pelo ensino de um conhecimento que eles próprios não tiveram. As linguagens artísticas têm especificidades e requerem o desenvolvimento de capacidades sensíveis e cognitivas, mas têm na primeira o alicerce da sua construção. Historicamente, o ensino de arte era considerado ‘menor’, não sendo uma disciplina, somente uma atividade. Os professores não especialistas das séries iniciais ministram todos os conteúdos, inclusive os propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais-Arte. Procurando denunciar a difícil situação que estes professores vêm enfrentado, trouxemos uma citação de Filipouski (2000, jun.p.4): “Há inúmeros professores que não têm clareza a respeito do seu papel na escola, da finalidade do seu fazer, do seu compromisso com a sua realidade próxima, com a promoção de seus alunos, tanto como indivíduos quanto como cidadãos. Esses não são responsáveis por sua condição, mas vítimas do momento de transição”. Este texto presentifica uma realidade constatada nos cursos de extensão para professores das séries iniciais. A demanda criada pela atual LDB desvelou uma realidade antiga: o ensino de arte vem, há muito, sendo ministrado por quem não o conhece e que desenvolve uma prática não vivenciada, pois não as vivenciou nem como aluno nem como professor. Hoje, novas necessidades foram criadas por Leis e documentos oficiais e, diante deste contexto, os professores têm buscado freqüentemente cursos de formação.

Desse modo, a maioria do corpo docente em atuação na escola

pública, nas séries iniciais, não tem uma formação adequada em educação artística para assumir a responsabilidade pela formação de uma geração que o mercado e as angústias do cidadão contemporâneo apontam como necessária. O pensamento de Freire (1995, p.60) é pertinente na atual reflexão: “é necessário aprender a re-ler nossa realidade. A aprendizagem de re-leitura implica no aprendizado de uma nova linguagem. Não posso reler se não melhora os velhos instrumentos, se não os reinvento”. As necessidades impostas pela Lei e também pelos atuais paradigmas de conhecimento, inclusive os trazidos pelos no PCN-Arte, anunciam a assertiva do autor.

O momento político educacional brasileiro é amostragem de um contexto muito maior: a sociedade contemporânea. Para Thums (1999, p.19), na sociedade atual “existe uma grande massa humana altamente informada, mas absurdamente alienada porque não exerce nenhuma espécie de crítica, contestação, reflexão sobre aquilo que consome, confia cegamente na informação, no produzido acabado, projetado, vigente”. Sob essa ótica faz-se urgente mudarmos nossas visões educacionais.

O contexto escolar precisa ser, segundo Cunha (1985, p.19), “como um subsistema, veiculado e determinado pela estrutura da sociedade como um todo”. Assim, ao se pensar a educação, tenha-se sempre claro que as questões do ensino não se resolvem exclusivamente dentro dos limites do sistema escolar, mas transcendem a ele. Sob esta ótica, considera-se a atualidade um momento crucial do desenvolvimento humano em que o modelo de ensino estabelecido não consegue atender às necessidades ontológicas do homem, ou seja, aos valores éticos e estéticos de que o indivíduo necessita para se fazer sujeito na construção de uma sociedade mais humana e igualitária²⁰.

Entendemos que se faz urgente um novo olhar para a educação e este, para ser construído, implica em qualificar o ensino, principalmente o da

escola pública. Hoje, no Brasil, o acesso ao Ensino Fundamental está democratizado, mas muito há que se fazer pela sua qualidade, pois a realidade deste ensino encontra-se imersa numa profunda crise marcada pela incompetência de muitos docentes, pela má qualidade do ensino, pela ausência de recursos e de muitos outros fatores dignos de análise e crítica (Thums, 1999, p.13). Certamente, reverter essa realidade envolve uma complexa estrutura de políticas públicas. Esperar somente para que elas aconteçam, deixando os problemas para os 'outros', quando temos algumas possibilidades de contribuição, é irresponsabilidade humana e social. Mesmo parecendo utópico, é importante saber que as utopias não alienam pois permitem prever um futuro possível.

A conscientização convida o sujeito a assumir uma posição utópica frente ao mundo, posição esta que converte o conscientizado, tornando-o capaz de denunciar realidades desumanizantes apreendidas pelo pensamento crítico e de anunciar estruturas humanizantes construídas através de atos de conhecimento (Freire, 1980, p.28).

A nossa participação em cursos de extensão para formação de professores da Rede Pública mostrou que eles, na sua maioria, não têm formação específica para a responsabilidade que lhes é atribuída, pela falta de formação e, conseqüentemente, o não conhecimento de arte. Um exemplo disto foi o curso "Arte e Cidade: a construção do olhar", ministrado no período de abril a julho de 1999, no Centro de Arte, da Universidade Estadual do Estado de Santa Catarina - UDESC., do qual participei como ministrante²¹. Dos vinte e cinco professores cursistas, vinte e três responderam a um questionário de investigação, através do qual constata-se que dentre eles doze tinham formação de segundo grau - magistério, dois eram pedagogos e nove tinham

²⁰ Na Revista Correio da UNESCO, em um artigo escrito pelo brasileiro Rubens Recupero, há um dado que ilustra bem a questão da má distribuição de renda; diz: "garantir o acesso ao ensino primário a todas as crianças do mundo custaria US\$6 bilhões por ano; os norte-americanos gastam anualmente US\$8 bilhões em produtos cosméticos. Maio/99, p.20.

²¹ No curso "Arte-Cidade", ministrei um módulo denominado "A cidade e a construção da subjetividade".

conhecimentos na área de artes, desde estudantes de Educação Artística até mestres com pesquisas na linha da Arte-Educação. A falta de formação adequada de alguns evidenciou-se durante as atividades desenvolvidas, pois mostraram dificuldade em lidar com os conteúdos da disciplina que ministram. Com ensinam então?

Nos anos de 1997 e 1998 tive oportunidade de participar da difusão dos Parâmetros Curriculares Nacionais-Arte²², experiência que me propiciou conhecer várias realidades do ensino básico público, através de um Programa em parceria com a Secretaria do Ensino Fundamental-MEC e a Rede Arte na Escola²³, nas cidades de Maceió, Aracaju, Brasília, Salvador, Belém e Macapá. As Secretarias de Ensino desses Estados tinham a responsabilidade de reunir profissionais da capital e do interior que estivessem de alguma forma ligados ao ensino de Arte. Formaram-se, então, grupos de aproximadamente 30 professores que tinham o compromisso de participar de cursos com quarenta horas e, posteriormente, difundir os nas suas regiões. O perfil da maioria dos professores fez com que se reavaliassem as metas desta difusão, vista a falta de formação na área. Quando a possuíam, mostrou-se, freqüentemente, deficiente ou desatualizada, o que dificultava a construção de conhecimento. O Programa atingiu vinte capitais de estados brasileiros das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Os cursos foram elaborados a partir dos PCN-Arte e das experiências de ensino desenvolvidas através da Rede Arte na Escola, que tem

²² Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, documento oficial que estabelece os conhecimentos básicos que toda a criança brasileira deve receber na educação Infantil, Fundamental e Médio.

²³ A "Rede Arte na Escola", que se iniciou em 1989, com o Projeto Arte na Escola, hoje é uma rede com 31 Pólos, constituída por Universidades, Secretarias de Educação e Escolas, indo do Rio Grande do Sul ao Pará. O crescimento da rede gerou a necessidade de uma instituição própria que neste ano funda o Instituto Arte na Escola. O Projeto consiste de três programas básicos: Videoteca, Educação continuada e Bancos de Apoio. O Programa de Educação continuada é responsável pelas ações que promovem a qualificação permanente do professor nos três níveis de ensino (1º, 2º e 3º graus). Estão entre os objetivos do projeto: contribuir para a melhoria da educação básica no Brasil; qualificar os processos educacionais em artes visuais; difundir o prazer de se aprender e ensinar com arte; ampliar o acesso e a utilização educativa dos acervos culturais. O Projeto no ano de 1999 recebeu a chancela da UNESCO (referências: material impresso de divulgação do Projeto Arte na Escola, entre os quais: Prêmio ECO 1995, Projeto Arte na Escola Santa Catarina, Instituto Arte na Escola).

afinidades metodológicas²⁴ com o documento PCN-Arte.

O trabalho docente junto aos professores e as realidades encontradas provocaram reflexões sobre a validade social deste projeto de mestrado (o aplicativo interativo: “As Meninas, uma aventura do olhar”). Nele se propunha investigar e criar uma “ferramenta” de aprendizagem, tendo como meio a hipermídia, para os alunos das séries iniciais. Entretanto, uma apreciação crítica do mesmo, seus objetivos e abordagem metodológica, em contraponto com os ambientes escolares conhecidos, levou-nos a concluir que o material em questão, no atual momento, não seria uma contribuição significativa para a Rede Pública de Ensino.

Segundo Belloni (1999, p.41), “qualquer ação educacional deve conhecer e considerar as características, condições de estudo e necessidades dos estudantes”. Os contatos prévios com os professores mostraram uma prática pedagógica fortemente expressionista - livre expressão de influência modernista - e tecnicista, conforme a ideologia que perpassava a LDB de n.5.692/71 (privilegiando a formação técnica para o trabalho). Percebe-se, portanto, como necessidade mais imediata, criar condições de conhecimento para que o professor possa mudar a sua prática atual para uma práxis mais contemporânea.

A prática docente requer uma coerência de princípios, forma e conteúdos. Isto implica em mudar objetivos, conteúdos, metodologia, recursos e posturas do professor e do aluno diante do processo de ensinar e aprender. Assim, introduzir as novas tecnologias vai muito além de conseguir um laboratório de informática para a escola. A introdução das tecnologias no ensino pode realmente fazer a diferença se forem exploradas de acordo com as

²⁴ A metodologia do Projeto Arte na Escola, a Proposta Triangular, foi adaptada à realidade brasileira pelo Dra. Ana Mae Barbosa em 1998, experimentada inicialmente no Museu Arte Contemporânea da – USP. Esta proposta metodológica é uma adaptação da *Discipline Based Art Education –DBAE*, iniciada na Inglaterra e levada para os Estados Unidos. Trata-se de uma abordagem pós-moderna para o ensino dos conteúdos artísticos que contempla os aspectos históricos, críticos e o fazer artístico, portanto os mesmos que estão contemplados no documento PCN – Arte – MEC.

suas potencialidades e dentro de uma prática teórica coerente. As tecnologias da informática, sendo usadas como quadro e giz, serão só mais um recurso. Para Belloni (1999, p.85), “a integração de novas tecnologias na formação inicial de professores permanece uma grande dificuldade, já que exige grandes investimentos e profundas mudanças nos sistemas de ensino superior responsáveis por esta formação”. Ter consciência dessa realidade leva também a compreender a importância da formação do professor para fazer a transição. Ainda segundo esta autora, a introdução das novas tecnologias na educação pede uma redefinição da formação dos professores, adequada às mudanças pelas quais a sociedade está passando, já que as inovações tecnológicas obsoletizaram conhecimentos que até há pouco tempo eram significativas nas práticas sociais.

Nas últimas experiências de extensão docente em cursos para profissionais da rede pública, a pesquisadora desvelou uma realidade que impossibilita o ensino básico de qualidade. Por exemplo, um professor que no período matutino é alfabetizador, no vespertino, professor de uma turma de quarta série, em uma escola localizada no extremo oposto da cidade. Questionamos. Tem este professor condições de refletir e preparar situações problemas de aprendizagem? Tem ele a alegria de ensinar? Ao refletir sobre este fato, vem à mente o pensamento de Freire (1998(b), p.83): “A realidade não precisa ser inexoravelmente esta. Está sendo esta como poderia ser outra e é para que seja outra que precisamos lutar”. Consideramos que mudança na realidade relatada e outras semelhantes solicita mudanças estruturais e remuneração mais justa. Cabe, também, destacar, que há os que gozam de melhores condições, mas, por exercer uma prática repetitiva e desgastada, não têm a dimensão do seu papel social e, assim, não se dispõem a tentar possíveis mudanças. Visando a dar uma contribuição social com o presente estudo, direcionaram-se os esforços para a formação do professor, não no sentido provisório (característica do nosso tempo), mas dando-lhe ‘ferramentas’ para construir-se sujeito-professor, capaz de compreender e dispor-se a

mudanças. Consciente e crítico será capaz de saber aprender e, instigado por novos saberes, as mudanças lhe serão prazerosas.

Segundo Freire (1995, p.35), “A partir da realidade concreta com que as novas gerações se defrontam é que se torna possível articular sonhos de recriação da sociedade”. Este pensamento de Freire provoca-nos a ‘investir’ na formação do professor, principalmente daqueles que estão em sala de aula. Como mediadores e instigadores de sonhos daqueles que estão nos bancos escolares, possa o professor, no futuro, criar e recriar contextos sociais mais humanos e significativos do que os atuais. Ao criar, o sujeito se faz diferente. Segundo Ostrower (1978, p.28) “criar representa uma intensificação do viver, um vivenciar no fazer; e, em vez de substituir a realidade, ... somos, nós, a realidade nova”.

Nos contextos do cotidiano vivencial, encontra-se o contraditório, formado por uma rede de informações, conhecimentos e relações sociais que se dão em diferentes níveis e materialidades, concretizado por diferentes interlocutores, muitas vezes com discursos e metas diferenciadas entre si, decorrentes das condições adversas de trabalho e oportunidades desiguais (Osowski, 1995, p.11). Também este foi o cenário das “falas” dos professores nos encontros citados. Estar nessa realidade influenciou uma mudança no foco da pesquisa, ou seja, a pensar no professor e nas condições de trabalho da grande maioria, pois ao olhar para o outro encontram-se razões para mudanças.

Ao participar dos PCN-Arte na região norte do país, encontrou-se, inesperadamente, uma *escola isolada* na floresta e, ali, uma realidade que, acredita-se, poderia ser diferente se os sujeitos responsáveis por ela tivessem um “olhar” estético-crítico desenvolvido. Certamente, poderiam desfrutar de uma vida ‘mais bonita e significativa’. Sob a nossa ótica, o ambiente e o ensino eram descontextualizados das realidades que o circundavam; mudanças ali não dependiam de recursos materiais ou de conhecimento de tecnologias de ponta. O ambiente era extremamente rico para uma experiência de ensino de natureza

estética e crítica, mas que não estava sendo aproveitado, talvez porque a professora não tivesse um desenvolvimento perceptivo visual mais apurado. Assim, melhorar as condições daquele viver escolar não passava, obrigatoriamente, por mudanças de ordens física e material, mas sim de natureza humana. Esta vivência foi decisiva para que se mudasse o objeto da presente investigação.

O professor precisa ser “olhado” nas suas qualidades e deficiências de formação, compreendido como ser humano que é, nas suas dificuldades e condições, para, então, propiciarem-se meios para que possa construir o eu, sujeito-professor. O humanismo busca a capacidade máxima das pessoas, onde cada indivíduo se descobre e se conscientiza, descobrindo sua verdadeira identidade (Ostrower, 1998, p.35). Desse modo, o “cenário” da vida escolar, certamente, passará a ser outro, com mais harmonia e estética.

A obra de Freire é perpassada insistentemente por uma crença otimista de que a realidade é modificável, mas ela só o será quando o homem se faz sujeito e descobre que as ‘realidades’ são modificáveis e que ele pode e deve fazê-las (1980, p.40). Assim, o conhecimento é uma das vias de libertação do homem-sujeito capaz de mudar e de provocar mudanças em cenários cristalizados por ‘saberes’ a exemplo dos encontrados na *escola isolada*, desde que se transforme e promova a ingenuidade em criticidade (Freire, 1999, p.112).

Foi justamente um olhar crítico e estético que desvelou uma ingênua realidade. A “cena” da vivência poderia estar pulsando de vida, mas, por não estar, desvelou uma outra via de reflexão. Embrenhada na Floresta Amazônica, entre frondosas árvores no meio da mata virgem, uma clareira abrigava a *escola isolada*. A vivência que precedeu o encontro facilitou a redução fenomenológica, pondo o mundo entre parênteses, distanciando-se do eu sujeito social e apreendeu-se aquela realidade. Como num impulso, estabeleceu-se a relação do natural com o construído, da estética da natureza com a cultura e, no processo, vivenciou-se o admirar. Um pensamento de Jean-

Paul Richter pode contribuir para esclarecer a dimensão desta vivência. “ A simpatia da leitura é inseparável da admiração. Pode-se admirar menos ou mais, mas sempre um impulso sincero, um pequeno impulso de admiração é necessário para se obter o benefício fenomenológico de uma imagem poética (in Bachelard, *ibid.*, p.10).

A escola isolada não era fisicamente distante da cidade, capital do estado, portanto, próxima também das inter-relações que se constróem nos agrupamentos urbanos. Apesar disso, a imagem da escola provocava uma sensação de distanciamento no tempo que, *no primeiro momento, nos encantou, porém a realidade que trazia, na sua aparência interna, lembrou a realidade de tantas outras conhecidas na composição da grande rede do Ensino Público*. Segundo Nogueira:

Alguns locais da Amazônia nos quais se anuncia (pelos papéis) a existência de escolas inauguradas; pois nesses locais, se tu vais ver de perto, existe uma sala pouco mobiliada, e é a essa sala que se denomina escola.



20. A escola: assim as alunas assistem às aulas. Campos, fot.1998.

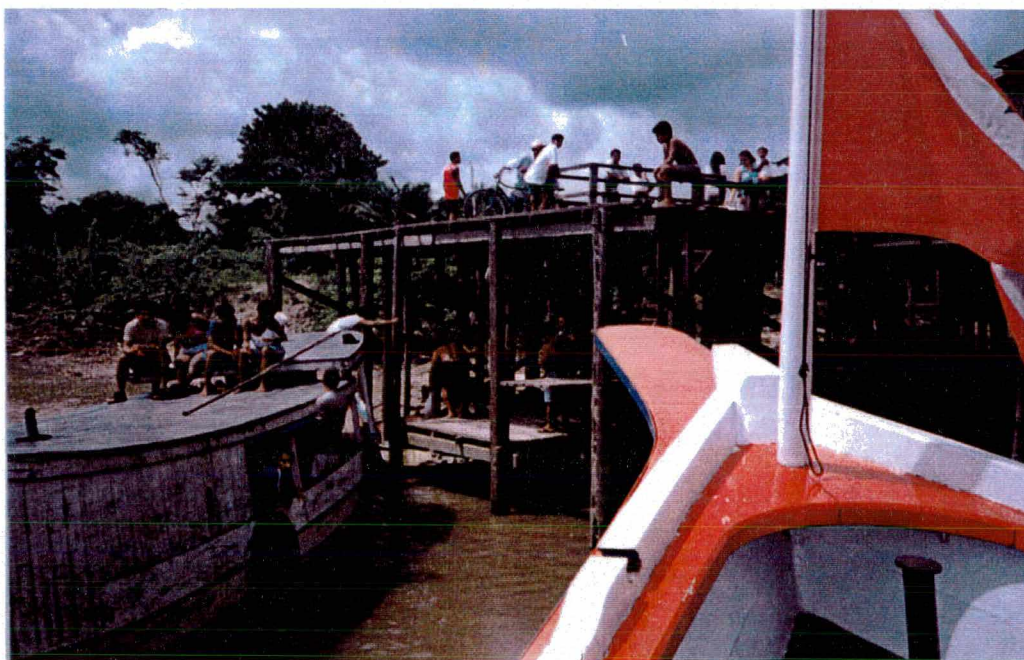
Sabemos que esta realidade não decorre somente de dificuldades regionais, pois encontramos exemplos semelhantes em outros locais do país. Por exemplo, na cidade de Campinas, no Estado de São Paulo, uma das regiões mais ricas do país, ali, em uma escola localizada em um bairro de classe operária, os índices de evasão escolar alcançaram a cifra de 92,5%. E esse dado refere-se a matrículas do Ensino Fundamental (Nogueira, 1990, p.14-5).

Realidades como estas deveriam estar sendo vistas e analisadas por sujeitos com visão humanista, pois são capazes de melhor interpretar e compreender o que está sendo sonegado àqueles que lá vivem. Com o distanciamento que só o tempo permite e as constantes reflexões provocadas pela também presença em nossas mentes, das imagens da floresta e da escola, consideramos importante trazer “o fenômeno”- ‘Escola da Floresta’- para servir de material de reflexão para outros professores. Assim, a escola passaria a ser olhada e analisada através de um processo de alteridade-dialética, descobrindo-se capazes de fazer a crítica à sua própria realidade.

O contexto da escola da floresta não é único, a qualidade que se busca para o ensino público refere-se também à adequação dos currículos às realidades locais, como porta de significação e acesso às mudanças sociais. O sistema educacional brasileiro não está voltado para uma educação no futuro. É ainda baseado em uma visão voltada ao passado, raras vezes fundamentada na realidade atual. É difícil criar nestes parâmetros uma consciência nacional, uma postura política, filosófica, econômica, uma educação para todos: prospectiva (Thunes, 1999, p.26). Certamente, a conscientização daquilo que construímos e temos é uma concreta possibilidade de mudanças. Parafraseando Freire, mudar, para que seja possível formar professores que formem alunos que ‘se façam sujeitos do mundo, fazendo história e sendo história’.

3.1 UM PASSEIO DE BARCO: UMA “ABERTURA” DE REFLEXÃO CRÍTICA

Com o objetivo de construir uma reflexão crítica sobre o ensino básico e a formação do professor generalista, também denominado professor de currículo, optamos por desencadear esta discussão a partir de um relato de experiência vivenciada e, portanto, significativa na sua repercussão. É importante lembrar que o relato e as leituras interpretativas são pensamentos construídos a partir do ponto de vista de quem esteve e viveu a experiência, mas que poderia ter muitas outras interpretações. Sabemos que as leituras serão tantas quanto forem os leitores e que cada contexto permite múltiplas interpretações.



21. A estética e a crítica. Campos, fot.1998.

A forma não discursiva na arte tem uma função diferente, a saber, articular conhecimentos que não podem ser expressos discursivamente porque ela se refere a experiências que não são formalmente acessíveis à projeção discursiva. Tais experiências são os ritmos da vida, orgânica, emocional e mental (o ritmo de atenção é um elo interessante entre todos eles), que não são simplesmente periódicos, mas infinitamente complexos, e sensíveis a todo tipo de influência. Juntos eles compõem o padrão dinâmico do sentir (Langer.1980, p.249-0).

O pensamento de Langer justifica a busca, no texto, de uma forma de expressão poética para relatar as vivências da pesquisadora. Segundo a mesma autora (ibid, p.260) , “o emprego da linguagem poética tem por objetivo fazer com que o leitor perceba as qualidades da experiência”. O rio, a mata e a escola da Floresta Amazônica, indescritíveis pela linguagem discursiva. Eis um exemplo:



22. Série: O indizível pelo verbal. Campos, fot.1998.

O contexto da vivência será explorado como espaço de possibilidade para a construção do olhar estético-crítico. Através de um passeio de barco no rio Amazonas, no ano de 1998, *aconteceu um encontro com o estranho. Estava disponível, sem idéias pré-concebidas, intencionalmente 'aberta' às experiências que aquele passeio pudesse oferecer. Assim, disponibilizei-me para a vivência fenomenológica, com um olhar descobridor, um olhar que apalpou as superfícies das águas.* Naquela manhã de domingo ensolarada e quente, o sol, o calor, e o barco que deslizava suavemente pelas águas do Rio Amazonas. *No barco desejei ficar "disponível" ²⁵ para "sentir" o fenômeno rio, libertando-me de todo e qualquer pensamento sistematizado 'ficando presente' no todo, para sentir o prazer de estar ali, no rio.* Segundo Bachelard (1988, p.94) “é preciso estar presente na imagem no minuto da imagem [...] deve nascer e renascer no momento em que surgir um verso dominante, na adesão total a uma imagem isolada, no êxtase da novidade da imagem”.

O sujeito faz sempre escolhas pelas mais diversas razões, entre elas, pelas significações construídas ao longo da vida. Segundo Ostrower (1998, p.162), “os pensamentos conscientes e inconscientes, interligados a emoções e aos desejos, têm sempre uma base real no acervo de vivências da pessoa”. Assim, o acervo de significações instigou a escolha do rio e da floresta, como também a escolha do modo de fazer o passeio. A opção foi por uma vivência, cuja intensificação transforma os próprios espaços de vida. Viver o rio era o desejado. *Vivenciar aquele momento, fez com que me dispusesse a ir ao rio, ao balanço do barco, ao sol, ao prazer de estar ali, presente com toda a minha história de vida. Naquele momento, o meu desejo era despojar-me e disponibilizar-me para sentir e perceber o rio na sua autenticidade.* O rio com uma “significação poética [...] com suas milhares de imagens inesperadas [...], pelas quais a imaginação criadora se instala em seu próprio domínio”(Bachelard,1988,p.104). *Gostaria que tivesse sido assim, mas,*

²⁵ “Disponível” com sentido de liberdade, sem estar preso a idéias pré-concebidas. Preparando-se para dispor-se ao mundo das idéias ou do conhecimento. Freire fala em “disponibilidade” como revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-lo (1998(b), p.37).

apesar do desejo, não estava naquele momento preparada para viver a fruição estética. Buscava uma liberdade que não estava conseguindo encontrar. Para Bachelard (ibid., p.96), “ dizer que abandonamos hábitos intelectuais é uma declaração fácil, mas como cumpri-la?”

A apropriação desse modelo que se estabelece fortemente hoje, pelos recursos que os meios de comunicação propiciam, requer e exige uma outra construção. Para conquistá-la é necessário ir em direção contrária ao que está posto como modelo hegemônico. *Observando o rio, as margens, “parei”, mesmo sem consciência desta escolha, porque fui provocada pelas questões sociais que se apresentavam naquele cenário, ali revigoradas pela contemplação de elementos fortemente indicativos de pragmatismos econômicos. Então, sem perceber, estava completamente tomada por elucubrações de ordem sócio-culturais. Observava mas “não via ” o fenômeno rio, natural e estético. Refletir sobre o que estava vivenciando tornou-se importante e fundamental. Busquei resgatar a minha escolha, a vivência do fenômeno.* A intencionalidade se fez necessária para que se pudesse resgatar a vivência, o momento conforme o desejado. No pensamento de Ostrower (1998, p.261): estamos sempre construindo e reconstruindo novas imagens globais em nossa mente, apossando-nos de “contextos referenciais”, para o que podemos perceber, ou para que possamos compreender aquilo que percebemos.

O olhar, o sentir e o conhecer sistematizador a que o cidadão está condicionado, hoje, tem tirado do ser humano a possibilidade de viver o prazer nas coisas simples da vida. Por exemplo, sentir o prazer em olhar as águas do rio, que apesar do seu volume, passa silenciosamente, indiferente a quem olha. Nos “grandes silêncios, de onde poderão emergir sons ainda não ouvidos, enquanto cada detalhe visualizado encerra a concretude física de uma forma de ser, que surgiu do não-ser e cuja potencialidade se encontra atualizada diante de nossos olhos. Daí as dimensões cósmicas de um simples galho balançando ao vento” (Ostrower, ibid., p.93). Buscar esse significativo silêncio, capaz de pôr o ser humano em contato com um silêncio cheio, é poder desviar-se do

viver pragmático. Isto parece hoje ser uma atitude de rebeldia. Segundo Bachelard (1988, p.107), “com a poesia, a imaginação nos coloca no lugar onde a função do irreal vem seduzir ou inquietar – sempre despertando – o ser adormecido em seus automatismos”. Comportamentos impessoais automatizados são conseqüências dos padrões estabelecidos e construídos pela sociedade capitalista, que impõe modelos de vida também aceitos como seus. O ser humano constrói-se nas relações sociais, não vive no vazio. Ele é sujeito de ação-reflexão, livre para fazer escolhas, como por exemplo, dispondo-se a viver a floresta, a árvore...



23. Árvore de Cristina. Pessi, C. fot. 1998.

As experiências estéticas representam possibilidades e ampliam a compreensão dos contextos vivenciais. Segundo Souriau (1973, p.1), este entendimento estético é a mente humana meditando sobre a sua própria sensibilidade, por meio da qual se emociona ante um objeto artístico ou ante uma paisagem natural. Estas imagens poéticas, que são como explosões, não de lembranças de um passado próximo, mas longínquo, que ressoa em ecos e não se vê mais em que profundidade, vão repercutir e cessar, libertando o ser sensível para vivê-las. As ressonâncias dispersam-se nos diferentes planos da nossa vida; a repercussão convida-nos a um aprofundamento da nossa existência. Na ressonância olhamos o fenômeno rio, enquanto na repercussão, rompemos barreiras, criando um só corpo: o rio é nosso. Assim, na própria vivência do ser do rio, o silêncio profundo e revelador revela também o ser do leitor (Bachelard, 2000, p.7). O prazer da experiência estética cria a união do ser sujeito com o ser do mundo. A estética como forma de pensamento reflexivo pode abrir múltiplos espaços para vivências reflexivas e, portanto, humanizantes.

Cada vivência é sempre única, já que é impossível a repetição, visto que o momento vivido é sempre um novo tempo, diferente do anterior. Assim, também o sujeito não será o mesmo. Nada permanece totalmente igual, porque, onde há vida, há sempre movimento que cria e recria contextos em permanente mudança, onde os homens comprometidos com o coletivo podem mergulhar, “de cujas ‘águas’ os homens verdadeiramente comprometidos ficam ‘molhados,’ ‘ensopados’ (Freire, 1998 (a), p.19). Viver é uma realidade que transcende à simples experiência, é entrar nela, sentir a sua ‘pastosidade’, a sua ‘liquidez’ o seu “sabor de vida”. Viver é uma sucessão de tempos e de espaços que não se repetem, portanto o ser também se torna diferente. O ‘olhar’ de hoje é diferente do de ontem e será diferente do de amanhã, como também o rio que ali corre, pois as águas que passam não são mais as mesmas. Esta é uma das belezas e inexorabilidade da vida. Assim, viver significa viver do “irrepetível”, porque o momento vivido nunca voltará a se repetir. Tempo,

espaço e sujeito renovam-se num eterno devir. Eis as sutilezas da cotidianidade da vida humana.

Após o silêncio do rio, a mata



24. Desvelando a floresta. Campos, fot.1998.

Depois do rio, o encontro com a Floresta Amazônica, num espetáculo que só a natureza é capaz de dar. *Vislumbrei, como nunca, centenárias árvores, observando a beleza das formas contidas nas raízes,*

formando curvas abertas e fechadas. Cipós presos em altas árvores, suspensos, oscilavam no espaço em suaves movimentos.



25. Floresta Amazônica. Campos, fot.1998.

Esta “percepção da beleza nos afeta profundamente, atingindo-nos em nosso ser mais íntimo e sensível, em nosso senso de equilíbrio e de responsabilidade perante nós mesmos. Pois o senso estético sempre encerra em si o ético” (Ostrower, 1998, p.286). O contato com a beleza da forma e do sujeito que se faz humano refina e aprimora o próprio ser e o outro com quem se inter-relaciona. A natureza é portadora de uma equilibrada e misteriosa cadeia de inter-relações, permitindo ao indivíduo, ao apreciá-la, perceber as partes no todo e o todo nas partes. Por exemplo, ele percebe a árvore e, na árvore, uma árvore. Uma das muitas árvores. Nas árvores ele vê uma planta. Na planta uma forma de vida. Nesse processo ele discrimina, compara, generaliza, abstrai, conceitua.

Assim, o indivíduo passa a compreender cada fenômeno como parte de um padrão de referência maior. Ser simbólico por excelência, ele concebe abrangências recíprocas: do único dentro do geral, do geral dentro do único. Essa percepção dá ao homem uma sensação de estar em comunhão com a universalidade do cosmo. É o sentido de universalidade (Ostrower, 1978, p.22-3). Sentir e apreender esta rede de inter-relações é uma conquista de construção contínua. O exercício do ver e do sentir, no ato do acontecer fenomenológico, possibilita a aprendizagem do apreender das relações do mundo natural. Isto implica, porém, em sobrepujar o mundo utilitário.

Para Grassi (1978, p.22-3), se o homem dedicasse mais tempo à contemplação, haveria oportunidade de, para além das impressões apenas objetivas, permitir que seus valores éticos e estéticos viessem à tona. No encontro com a floresta, estabeleceram-se novos elos de relações do eu com o eu da floresta, tecidos ao longo da trajetória pedagógica. Não estavam cristalizados, pois foram construídos na vivência estética. Sensações e elementos imagísticos emergem e renovam-se em outras percepções.

Para Ostrower (1998, p.162):

Perceber, interpretar e compreender cada contexto que for articulado, irá influenciar a configuração do seguinte, ao se juntarem dados novos ou

recombinarem os dados de uma maneira diferente. Portanto, sem que nos demos conta disso, cada contexto representa uma etapa num processo de aprendizagem da vida, visto que comparamos os resultados com nossas expectativas, as quais, eventualmente, poderemos reajustar em seguida. Assim, crescemos.

Perceber, interpretar, compreender e avaliar as ações, tomar consciência do sentido que elas possam ter para si e para o outro é, sem dúvida, um modo de crescimento humano. Valores e crenças perpassam as opções do sujeito localmente e temporalmente contextualizados. Sendo assim, a apreciação crítica do contexto, onde as ações ocorrem, oferece elementos para a compreensão das relações que nele se estabelecem. O homem é fruto da sua cultura e seu agir está impregnado por ela. Por isto a interpretação de uma realidade está sempre adjudicada ao sujeito leitor. Assim, respeitar e apontar escolhas torna-se um valor necessário à formação da dignidade humana. A escola é o lugar adequado para exercitá-las.

Associações, fantasias e interpretações são ações que o ser humano realiza ou a ele são presentificadas por objetos da cultura. Assim se consegue captar aquilo que de algum modo estabelece a relação de significação do sujeito com o objeto em questão. Na expressão de Bachelard (1988, p.95). “a comunicabilidade de uma imagem singular é um fato de grande significação ontológica”. Nesse processo, a memória desempenha papel importante, pois “ao reviver certas vivências do passado e ao interligá-las ao presente, a memória as reavalia, modificando e até mesmo transfigurando seu conteúdo emotivo” (Ostrower.1998, p.75). Assim, em cada vivência dessa natureza, ainda que inconscientemente, ocorre uma reavaliação do passado e criam-se bases consistentes para gerar vivências futuras.

A sociedade hoje parece exigir constantemente do sujeito o viver pragmático, a objetividade. Estamos condicionados a um modo de agir e de ser inimaginável para a maioria dos cidadãos comuns. Talvez alguns visionários, capazes de construir utopias, possam ter vislumbrado essa realidade da qual somos também participantes. No pensamento de Ostrower (ibid., p.281) hoje “nos encontramos diante de uma nova visão da realidade do ser, diante de novos

padrões e dimensões e diante de novos relacionamentos. Constituem complexidades novas, que não são diretamente apreensíveis pela nossa percepção sensorial e que nos estão sendo reveladas pelos instrumentos da tecnologia moderna,” solicitando, portanto, novas formas de aprendizagem que, seguramente, transcendem à compreensão lógica da linguagem verbal. A apropriação desse modelo que se estabelece fortemente, hoje, pelos recursos que os meios de comunicação propiciam, requer e exige uma outra construção. Para Freire (1980, p.25): comportamentos impessoais automatizados são conseqüências dos padrões estabelecidos e construídos pela sociedade capitalista, que impõe modelos de vida, também aceitos como seus. O ser humano constrói-se nas relações sociais, não vive no vazio. Uma de suas características é que somente ele é capaz de tomar distância frente ao mundo. Somente o homem pode distanciar-se do objeto para admirá-lo. É através desse distanciamento que o sujeito encontra espaço de reflexão, seja ela de natureza lógica ou sensível, objetiva ou subjetiva. No distanciamento lhe é permitido apreender de modo crítico o todo do fenômeno.

O contato continuado com o modo de sentir não “funcional”, de prazer desinteressado é, em quase nada, explicável pela linguagem verbal, mas apreendido pela linguagem não-verbal: a visual. O silêncio, a escuta sensível propiciam sensações e emoções que se integram numa relação que instiga a expressão sensível. Nos ciclos da vida e da morte do mundo vegetal havia sim, agora, uma reflexão estética e crítica, sem finalidade prática, mas uma finalidade existencial humana. Para Martins (1998, p.43), “a linguagem da arte propõe um diálogo de sensibilidade entre nós e as formas de imaginação e formas de sentimento que ela nos dá” e, Ostrower (1978, p.11), faz referência à existência da relação consciente-sensível-cultural. Nesta integração baseiam-se todos os comportamentos criativos do ser e, certamente, neste percurso imaginativo, o pragmatismo não está presente. A floresta não era um lugar

qualquer, não estava lá como *suporte*²⁶, como “coisa”, mas como vida, como um lugar de interação com a natureza e com os homens. Um lugar no mundo para estar sendo sujeito daquele mundo, criando e recriando, lendo e relendo aquela realidade. Para Freire (1980, p.26), a “conscientização é, nesse sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se ‘des-vela’ a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo”. A conscientização dá-se dentro de uma unidade dialética de consciência-mundo, no ato ação-reflexão que pode ocorrer pela curiosidade estética.

3.2 A ESCOLA: UMA VIVÊNCIA QUESTIONADORA

A percepção não é simplesmente a coleta de dados sensoriais, pois o corpo perceptivo entrelaça-se com o sensível do mundo, em significações do seu ser-no-mundo. Para isso, utilizam-se também das referências anteriores, construídas em tantas outras percepções (Martins.1998, p.117).

A voz de Martins refletiu e rememorou o encontro com a escola da floresta.

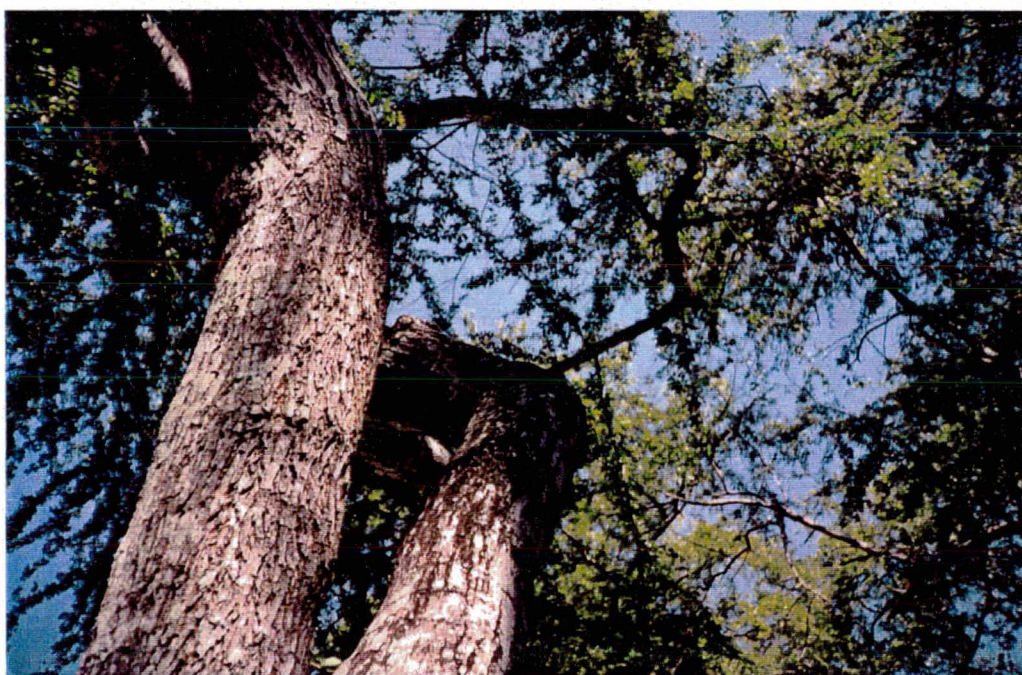
Na vivência junto à floresta, uma aproximação das essências do ser do homem e do mundo instigou experiências de natureza estética. Para Ostrower(1978, p.12), “percepção é a elaboração mental das sensações”, refletidas através de uma harmonia, certamente deixando marcas na existência de quem as vive.

Segundo Freire (1980, p.39), uma época se realiza na mesma proporção em que seus temas são captados e suas tarefas realizadas. Uma época está superada quando seus temas e suas tarefas já não respondem às novas necessidades que vão surgindo. Realmente, o que caracteriza a passagem de uma época para outra é o fato de que aparecem novos valores que se opõem aos de ontem.

²⁶ Suporte é o espaço, restrito ou alongado, a que o animal se prende “efetivamente” tanto quanto para resistir; é o espaço necessário a seu crescimento e que delimita seu domínio. É o espaço em que, treinado, adestrado, ‘aprende’ a sobreviver ” (1998, p.56). Na pedagogia de Freire a palavra “suporte”, está relacionada àqueles que não têm consciência de sua existência e de sua historicidade, ou seja, é como se vivessem uma vida semelhante a dos animais irracionais.

São valores que instigam novas significações, aquilo que hoje está deixando de ser, porque outra significação está para vir a ser.

-Tomados pela floresta, sentimos que outra época estava por vir a ser. A floresta estava ali e nós estávamos nela e com ela estávamos no mundo e com o mundo, na universalidade do mundo.



26. Da forma orgânica a sensação de universalidade. Campos, fot.1998.

Inesperadamente um encontro, um rompimento, pela presença de uma escola, inserida em meio àquele contexto de “realidades” capazes de mobilizar profundos sentimentos: surpresa, admiração, curiosidade. Ali, no meio da floresta, estava uma escola. Ali, silenciosa, em uma manhã de domingo. Uma escola com as portas abertas, uma pequena ante-sala dava acesso às duas salas de aula. Não havia ninguém .



27. Escola da floresta. Campos, fot. 1998.

Lá, uma imagem que trouxe à mente as palavras de Canclini (1998, p.47): “*nenhum lugar*, em um nada original, um útero, uma tumba, branca, mas sem sol, que parece se situar fora do tempo da história” Escola de nenhum lugar e de ninguém, assim era a sala de aula que encontramos. Estava lá, mas que poderia estar em qualquer outro lugar, sem identidade. Um encontro com o estranhamento, com o indizível, com o silêncio. “Há silêncios múltiplos: o silêncio das emoções, o místico, o da contemplação...” (Orlandi, E., 1997, p.44), e esse era o silêncio do vazio, da estética feia e tinha aquele lugar vazio a função de abrigar, ou melhor, “hospedar” a alegria de ensinar e de aprender. Concordando com Freire (1998b, p.31), o professor acerta ao ensinar a seus alunos que uma das coisas mais lindas de nossa maneira (nosso jeito) de estar no mundo e fazer parte dele, como seres históricos, é a nossa capacidade de intervir no mundo, conhecendo-o. Histórico como nós, nosso conhecimento é carregado de historicidade.

O encontro da escola, o momento do estranhamento, diante do fenômeno do conhecimento, a conscientização de uma realidade, quebrou o

bem-estar que a experiência estética havia propiciado junto à mata. O contato com essa realidade às vezes é duro, e só a vivência dá a dimensão do fato, pelas questões pessoais, sensíveis e cognitivas que são mobilizadas. Segundo o *meu olhar*, a escola apresentava uma ‘situação indizível’. Ali havia a linguagem das sensações, pois só ela poderia melhor expressar aquela realidade. Diria Freire, a escola da floresta é uma “situação limite”, porque descontextualizada no espaço tempo de sua realidade, de modo escancarado que, ao primeiro olhar, fez emergir muitos elementos de significação para que assim a sentíssemos. Para Freire (1980, p.30) “*situação limite* implica existência de pessoas que são servidas direta ou indiretamente por situações e outras para as quais elas possuem um carácter negativo e domesticado”, que, naquele espaço escolar, estavam presentificados nos cartazes feitos pelos alunos e expostos nas paredes da sala. Sob a ótica de Martins (1998, p.145):

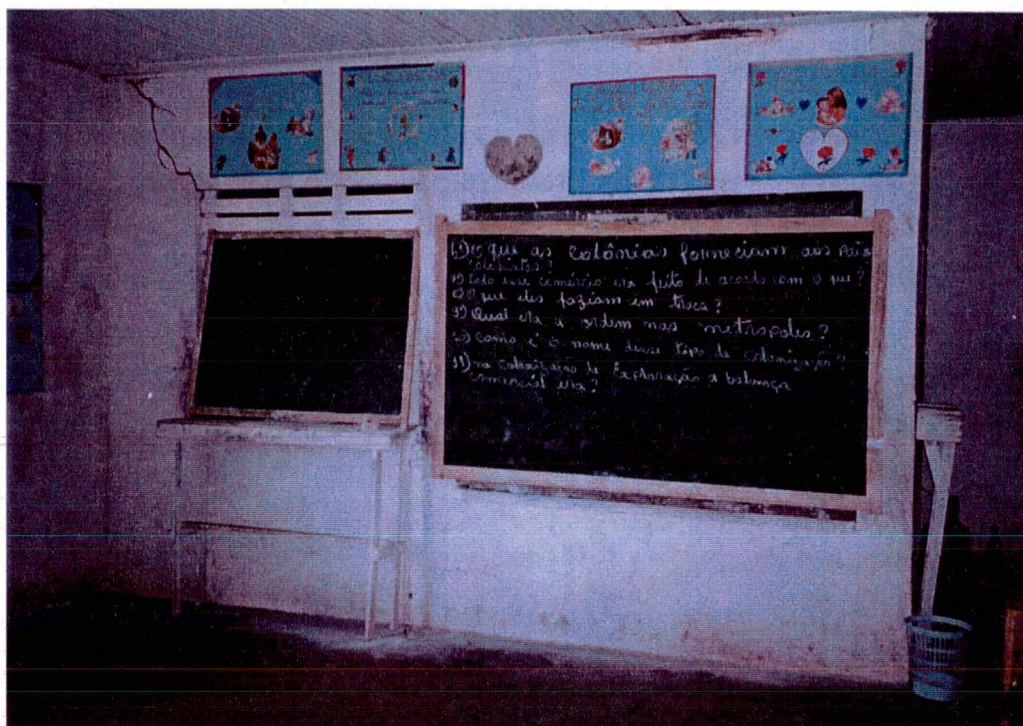
“E em verdade, toda a sala de aula é retrato de uma história pedagógica construída numa concepção de educação. A cada dia, no encontro do professor e alunos, o retrato da sala vai se esboçando”.

A cena, era real, mas não bela, e, porque real, envolveu-nos em um exercício de leitura crítica que, inevitavelmente, nos levou a estabelecer relações com o dentro e o fora, com a harmonia e a desarmonia, a vida e a morte. Segundo Bachelard (1988, p.248) “confronta-se com o ser do homem com o ser do mundo”: A beleza da floresta contrastava com a escola: a sala de aula consistia em duas pequenas mesas, algumas carteiras escolares, um quadro negro e alguns cartazes nas paredes. As carteiras estavam espalhadas, desorganizadas, o que, para nós, refletia um desamor, uma falta de apego das pessoas àquele lugar. Um lugar que não era de ninguém. Os alunos da escola não eram sujeitos de aprendizagem. Sujeitavam-se ao estabelecido por um indivíduo que estava ali, sem talvez saber o sentido do educador.

Viviam ali, professor e alunos, uma situação já há tempos enraizada no contexto de muitas das nossas escolas públicas, como um ciclo que se repete

e não sofre modificações. Ao que parece, um indivíduo, quando oprimido, raramente sente-se capaz de mudanças, de interagir e inter-relacionar os fatos. A opressão leva a oprimir, não conscientemente, mas porque o sujeito não acredita na possibilidade de existir o diferente. Então, entrega-se à neutralidade e à passividade de uma vida sem energia. Mudanças revitalizam e a inércia silencia. No processo de ensino aprendizagem, isto pode se refletir na aceitação de modelos prontos, na falta de criatividade, na falta da relação com o contexto social e ambiental da comunidade, gerando, assim, um processo vazio de sentidos para alunos e professor, conseqüentemente para o coletivo social.

Para Ostrower, há valores coletivos que surgem nas inter-relações sociais num determinado contexto histórico. Ao formar a base das instituições e das normas vigentes, originam idéias predominantes em uma sociedade (1978, p.101). São, por assim dizer, os valores que perpassam cada época histórica. Naquele ambiente escolar, o texto escrito no quadro negro, os cartazes em homenagem ao dia das mães, denunciavam o modelo de sociedade adotado pelo professor. Figuras de coração recortadas em papel laminado dourado, imagens de rosas vermelhas, provavelmente, tiradas de revistas, organizadas em uma cartolina, homenageavam as mães no seu dia, modelo estereotipado e hegemonicamente aceito. Uma visão de mundo imposta por valores externos aos homens que ali vivem não é auto-reconhecida. Consciente e auto-construída ela se constitui de valores e crenças da cultura dominante. À educação cabe contribuir para formar o pensamento reflexivo capaz de desvelar o oculto que perpassa muitas das atividades escolares. Questionaremos: Que sujeito a escola está preparando para viver em sociedade? Alunos que não encontram espaço para viver as suas significações, para descobrirem-se capazes de criar, de apreender os “sentidos” que estão disponíveis nos seus espaços de vivência. Como poderão tornar a sociedade mais igualitária? Inspirado por Freire, questiona-se: Como o professor, em uma realidade com características semelhantes à relatada, pode “superar sua condição de oprimido”?



28. verdades veladas e reveladas. Campos, fot.1998.

Avaliações, que só o tempo favorece, reforçam a análise que se fez frente àquela realidade. Lá nada era inovador ou falava dos sujeitos que ali estudavam, do contexto social e cultural a que pertenciam. Os elementos expostos no interior da sala credenciam-nos a afirmar que, o professor deixou de olhar e valorizar a sua realidade para viver a do outro. Deu preferência à cultura hegemônica, aceitando, trabalhando com modelos de ensino e conteúdos que quase nada contribuem na construção de um pensamento estético-crítico. Assim, é possível levantar a seguinte hipótese: para os alunos, as razões de significação que encontram na escola limitam-se às relações de amizade e convivência social. Em relação ao ensino dentro da sala de aula, predominam os aborrecimentos, enquanto lá fora, liberdade, aventuras, descobertas, provocações, escolhas. Então, por que não buscar, lá fora, os sentidos que dentro não havia?

Para que seja possível trazer uma nova realidade, é preciso que o professor primeiro possa olhar, sentir e compreender o que o mundo lhe oferece. No ambiente externo, estão democraticamente disponíveis o mundo real, micro e macro sistemas orgânicos, os minerais, a flora, a fauna. No contexto social a história se presentifica. No entanto, faz opção por um modelo de ensino padronizado. Para apreender os contextos construídos naturais, a sobreposição e os sentidos da realidade, são requeridas ações que permitam interpretar e trazer identidade aos espaços de vivência escolar. Na expressão de Quintás (1993, p.15): “A pessoa que adota uma atitude de disponibilidade para o valioso imprime um dinamismo tal à sua existência que supera de modo feliz a divisão sujeito-objeto sem anulá-la e, ao superá-la, estabelece uma fecundíssima unidade de interação entre ela, a pessoa e as realidades circundantes”.

A vivência da experiência da escola no seio da mata, percebia-a silenciosa ou, digamos, silenciadora das possibilidades que existiam a sua volta, castradora da fala, do riso, da curiosidade, do estímulo.

A sala de aula da “Escola de Lugar Nenhum” não era mundo e sim “suporte”. Ali não era lugar para viver a alegria, o prazer de se fazer “gente”, de se construir como pessoa, como um ser de relações. Diante desse cenário, comungo com Freire (1998(a), p.9):

“A cada momento eu descubro que é indispensável estar aqui para melhor entender toda a atual realidade”.

Era um lugar neutro, de acomodação, de adaptação e de aceitação da passividade do professor e dos alunos. Conhecendo o prazer que é aprender, conquistar o saber é uma aventura criadora, portanto, muito mais rica do que meramente repetir a lição dada. Aprender é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (Freire, 1998(b), p.77). Querendo transformar a citação em uma palavra

síntese, vem à mente a idéia de “redondo”. Aprender é algo que se completa pelo prazer, portanto, muito diferente do espaço interno da sala de aula que parecia abortar qualquer desejo de querer aprender, valor fundamental para a existência individual e social nos primeiros anos de vida. Esta etapa é imprescindível para alicerçar a base de uma construção sólida e significativa, formando agentes de mudança e criando esperanças para uma sociedade mais humana.

A experiência pôde alargar as reflexões e constatar mais uma vez a importância de se viver os fatos. As condições de trabalho de muitos professores do ensino básico são agravadas pela falta de formação acadêmica, descontextualizada no tempo e no espaço, o que somado à falta de recursos materiais faz um ensino do tipo “bancário”²⁷. Este “toma-lá-dá-cá” do sistema bancário, sem conscientização das ações, sem criar, sem fazer o diálogo possibilitador de interações que propiciam viver a diferença entre os sujeitos.

Não havendo diálogo, há a acomodação, que pode expressar-se pelo silenciamento que reflete uma aceitação de “problemas limites”. Esta reflexão parece aclarar o porquê do nome *Escola de Primeiro Grau Graças a Deus*, (este era o nome da escola da floresta). Um exemplo vivo do modo de ver o mundo pela via do pensamento ingênuo. A escolha e a aceitação deste nome denuncia que sua população não foi capaz de perceber os conteúdos “ocultos” naquela frase, aparentemente pueril. A aceitação do nome foi como dar o aval e o reconhecimento de que a escola é um presente, estando, portanto, todos contentes e agradecidos, dando Graças a Deus! Por não se saberem capazes de fazer a crítica, também não a conquistaram e, sem a liberdade que o pensamento crítico pode propiciar, aceitam a escola mesmo sem espaços de liberdade para criar. Têm eles uma escola descontextualizada da sua realidade, alienada dos problemas reais da sua comunidade e, no entanto, “agradecem!”

²⁷ Freire faz uma analogia com o sistema de trabalho bancário e uma prática didática presente em muitas de nossas escolas e, pela semelhança das dinâmicas de ações “do toma lá da cá”, ele denomina “bancário” este modo de ensinar.

O professor que priva seus alunos da oportunidade de viver o sonho, o prazer (pois, enquanto crianças, ainda estão disponíveis a estímulos geradores de construções significativas) provavelmente também o foi no seu próprio desenvolvimento. Desse modo, não é capaz de perceber e avaliar as consequências da sua prática escolar, construindo, através dela, um ciclo onde o oprimido se faz opressor e o aluno, sendo oprimido, não encontra na escola um espaço para descobrir-se sujeito da história. Para interromper este ciclo de desumanização, é preciso rompê-lo em profundidade e reconstruir caminhos de retorno aos valores humanos. A apreensão e interpretação do mundo, através de sentimentos sensíveis, possibilita ao sujeito ler as mensagens que lhe são emitidas nos vários códigos, e que hoje o projetam num mundo que exige um processo simultâneo de interpretações e transformações.

Assim, quanto mais o sujeito estiver capacitado, melhor será a própria relação de significação com o complexo de mensagens e maior serão suas possibilidades de atuação crítica. A educação do olhar para a construção do pensamento sensível e crítico passa, portanto, por leitura de mundo. Isto supõe um ato deliberado, uma atenção, um esforço, uma reflexão, ou uma vontade do querer, que leva ao fazer e traz uma alegria ou um sofrimento de caráter intelectual ou espiritual. As ações intencionais, de natureza sensível, levam a conquistar uma educação estética pelo gosto que se aperfeiçoa durante toda a existência e que torna as alegrias cada vez mais delicadas e sutis, mais ricas e duradouras (Pochet. M., 1996, p.62).

Formação e construção de conhecimento dessa natureza possibilitam ao professor leitor uma vivência dialética de sentimentos e atitudes, tais como, o sensível-cognitivo, o racional-emocional, o objetivo-subjetivo e o desvelado-velado. Um exemplo desses últimos é o nome da *escola da floresta*: “Escola de Primeiro Grau Graças a Deus”. *O nome que, no primeiro momento, pareceu-nos simplório e ingênuo, depois, no encontro, revelou-se a verdade oculta que o pensamento ingênuo não desvela.*

A imagem da escola remete a um sentido metafórico, porta aberta para sair, entrar, tornar a sair, tornar a entrar e constatar que existem possibilidades de mudanças. Porta, janelas, acessos que permitem trazer o fora para dentro, estabelecendo inter-relações que se expandirão em processos de círculos concêntricos, evoluindo ao longo da existência do ser.

3.3 REFLETINDO SOBRE A POSSIBILIDADE DE UM SUJEITO TRANSFORMADOR NA DIVERSIDADE CONTEMPORÂNEA

Mudanças e transformações não são simples, mas são possíveis ao sujeito que é crítico. Ele, diante de situações-problema, insiste e por acreditar nessa possibilidade; a crença faz dele um cidadão otimista, apesar das dificuldades que, seguramente, encontrará por parte daqueles que não compreendem e passam a ver os fatos como não passíveis de mudanças.

A análise do todo permitirá avaliar o sentido das partes, (entendendo as partes, como os campos de atuação do professor-cidadão) ou seja, a família, o trabalho, a comunidade. O espaço de vida que o cidadão ocupa depende muito das suas escolhas, as quais, muitas vezes, não resultam de escolhas críticas e conscientes, mas ingênuas, por perceber a realidade pelos olhos de outros. Freire alerta: não se “olha e percebe a realidade enclausurado em departamentos estanques” (1998b, p.21), também, não se criam barreiras entre o contexto local e o global, mas estabelecem-se redes de inter-relações.

O ser humano, quando em harmonia com o seu desenvolvimento, transforma-se e reforma, tem dificuldade em adaptar-se a situações não flexíveis, pois é sujeito de diálogo e capaz de julgar o que seja bom ou mau para si e para o coletivo. O exercício para a formação crítica faz-se no mundo e para o mundo. Paulo Freire, na obra “A Sombra desta Mangueira”, expressa-se: “mas possuo meu mundo mais imediato e particular: a rua, o bairro, a cidade, o país, o quintal da casa onde nasci, aprendi a andar e a falar, onde vivi os meus

primeiros sustos, meus primeiros medos ”(Freire.1995, p.24). É então no seu pedaço de mundo, “ no quintal da casa,” que o sujeito começa a construir-se como pessoa e no “quintal da casa ao lado” (na escola) ele começa a construir-se como cidadão²⁸. Desse modo, a moradia, o bairro, a cidade e a paisagem são apenas prolongamentos mais ou menos diretos e reflexivos dos homens. Portanto, nos espaços sociais estão circunscritos os defeitos e as qualidades desses homens (Pochet, 1996, p.22-3). Apreciar e interpretar os espaços vivenciais (paisagens naturais e construídas) , decodificando as imagens visuais, significa conhecer e desvelar sentidos, silêncios, violências, mudanças, enfim o “bem” e o “mal” da produção humana. É nessa relação com o meio que todo indivíduo se desenvolve em uma realidade social, em cujas necessidades e valorações culturais moldam-se os próprios valores existenciais circunscritos nos espaços urbanos, nas cidades (Ostrower, 1978, p.5).

Considerando algumas das características do desenvolvimento contemporâneo, como a ocupação dos espaços urbanos, já é possível vislumbrar que nos primeiros anos do século XXI a maioria da população mundial estará vivendo em megametrópolis. Isto faz das cidades do presente, dos espaços de vivência do cidadão que está construindo as bases para o futuro, um valioso laboratório de pesquisa. Afirma Mayor (1999, p.9), “a cidade devora energia, exaure fontes de água, engole alimentos e materiais; ao mesmo tempo, expelle caudais de efluentes e de poluição. O meio que a cerca, não conseguindo mais fornecer-lhe os primeiros nem absorver os últimos, termina por esgotar-se”. Certamente a formação do olhar do sujeito-professor no campo dos contextos de vivência social, cultural e natural, visa também a conscientizar o sujeito da pesquisa para a realidade de que fala Mayor.

As reflexões sobre o sujeito no contexto social remetem também a imagens de ambientes escolares e, recorrentemente, volta a imagem da “Escola de Primeiro Grau Graças Deus”. Instituições particulares oferecem, para aqueles que podem pagar, condições e oportunidades de ensino e

²⁸ Cidade, Cidadãos e civilização têm a mesma etimologia (Mayor. F., Correio da UNESCO.Ago.1999, p.6).

aprendizagem que fortalecem diariamente o poder, mantendo, assim, as diferenças sociais, enquanto na maioria das “escolas de primeiro grau Graças a Deus”, o processo é inverso: a cada dia se desconstróem as capacidades do ser, de se fazer sujeito enquanto crítico. Desse modo, a sociedade dá continuidade a um processo de injustiças sociais, agravadas, hoje, pelo rápido avanço científico e tecnológico.

O homem contemporâneo é surpreendido diariamente pelas descobertas científico-tecnológicas. Estas conquistas estão gerando uma sociedade imersa nas tecnologias não democratizadas. Seguramente, esse desenvolvimento trouxe vantagens, mas são também inegáveis os problemas decorrentes da nova realidade. A introdução de novas tecnologias no mercado de trabalho muda paradigmas de conhecimento e de produção de bens e consumo. As rápidas e drásticas mudanças não proporcionam ao sujeito tempo e espaço suficientes para adaptações. Esta realidade, resguardadas as especificidades, vale para os micro e macro “espaços” do planeta. Assim, a sociedade como um todo globalizou as vantagens para poucos e as desvantagens para muitos. Isto está posto no contexto social, decodificável ou indecodificável, justamente para aqueles que sofrem as conseqüências da realidade criada.

Sabe-se que, desde cedo, muitos brasileiros tomam contato direto com a ‘diferença’, refletindo-se na qualidade de vida e na falta de oportunidades a que são submetidos, o que os impossibilita de buscar meios para transformar as diferenças em igualdades. Ao olhar para os contextos sociais, é possível afirmar: é necessário e urgente recuperar as facetas do encontro da relação do humano com o homem! Portanto, é também preciso mudar este homem, educá-lo, sensibilizá-lo novamente (Pochet, 1996, p.23). Desse modo, o sujeito, hoje, precisa deparar-se com o que há de harmônico, equilibrado, no meio ambiente e estabelecer relações, refinando, assim, os seus sentimentos, para viver o encontro consigo mesmo e com o outro. Dessa forma, poderão surgir possibilidades de relações de ordem subjetivas do ser

com a objetividade do mundo e, delas, surgirem as qualidades subjetivas do sentir. “Por que não se emocionar ante o mundo maravilhoso do encontro?” (Thums, 1999, p.84).

Certamente que mudanças desta natureza implicam em desacomodação, tocando elos entrelaçados na trajetória de vida, que requerem tempo e condições para se soltarem, o que não é simples, mas possível. Para viver um novo encontro, o sujeito precisa “desconstruir” o caminho da desesperança, da não ação, do silenciamento. Freire comenta as relações que o homem estabelece com o mundo, onde há uma pluralidade na própria singularidade. E há também uma crítica presente (1999, p.18). Assim, o indivíduo, consciente da multiplicidade de possibilidades, é capaz de criticar e romper com as múltiplas amarras construídas pelos próprios homens. Consciente, ele faz a crítica e apreende que há o sujeito oprimido, mas também sabe que há outros com uma vida “mais bonita”. Pochet, referindo-se à beleza diz: “se assistimos a uma decadência no campo da beleza, é por causa de uma grande insensibilidade pública, de uma passividade de todos e de cada um que não participa com a reflexão e, ainda menos, com o sentimento” (1996, p.22).

O pensamento do sociólogo espanhol Enguita (1998, p.18) esclarece que a consciência da desigualdade, como a da injustiça, surge sempre da comparação com o que nos rodeia, o que normalmente é o que sobra em nosso raio de ação. Enquanto estas relações se mantiverem, será extraordinariamente fácil manter o poder, o *status quo*. Não havendo espaço para mudanças na vida pessoal, difíceis serão as mudanças no coletivo. A crença na possibilidade de mudanças passa antes pela construção de sentimentos que são a verdadeira dimensão da vida e do conhecimento humano. São as dimensões de humanidade que trazem sentidos para a existência. Porém, se olharmos com o desejo de desvelar realidades nos contextos de nossas vidas e para a história da humanidade descobriremos que:

Há pessoas que criam harmonia ao seu redor. Existem, na história, algumas sociedades que exprimiram sua alma numa beleza sublime e que nos fazem desejar ser parecidos com esses homens capazes de tanta harmonia. Observa-se, então, que essas sociedades possuem, antes de tudo, uma ética que se exprime numa estética original e durável (Pochet, 1996, p 24).

Se a realidade fosse mais estética e ética, não haveria tolerância para as injustiças sociais que atingem, hoje, uma significativa parcela da população mundial. Freire observa que os opressores não se ‘incomodam e não sentem desconforto’, porque querem é fazer o ‘lucro’. No fazer do lucro e pelo poder perderam qualidades que poderiam humanizar as relações de trabalho. Osowski (1999, p.70) comunga com Freire, quando afirma: “nosso compromisso como escola é sensibilizá-los para essas situações, de tal maneira que se sintam, no mínimo, num primeiro momento, incomodados e desconfortáveis diante do sofrimento e das injustiças”. O homem, ao fazer o lucro enrijecido e dominado pelo poder na sociedade contemporânea, presentificados nos contextos sociais, enseja as relações desumanas entre trabalhador e trabalho. A educação escolar tem, portanto, o compromisso em formar e desenvolver as capacidades sensíveis dos alunos para que estes se façam sujeitos sociais na escola de hoje e amanhã construam as mudanças que hoje já se fazem urgentes.

Cada homem é um indivíduo, inter-age com o mundo e constrói o contexto cultural. Segundo Freire, a partir das relações com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, o homem vai dinamizando o seu mundo e dominando a realidade, humanizando-a (1999, p.51). O homem cria, recria, cria conflitos, briga, faz amigos, reconcilia-se e, nas inter-relações, dá colorido à vida. Só vê a cor da vida quem é capaz de apreciá-la e isso implica na qualidade dos sentimentos construídos. “Tornei-me ‘um’ com as pessoas, com aquilo que pude entender de suas alegrias e de suas penas, de sua história, de suas esperanças, e é esse ‘eu’ transformado que se exprime” (Pochet, 1996, p.56).

Dentro da concepção teórica de Paulo Freire, é fundamental que o professor construa o pensamento crítico para avaliar a sua práxis, conscientizando-se e avaliando a sua significação social em nível individual e coletivo. Segundo Freire, quanto mais se refletir sobre uma realidade ou situação concreta, mais se tem consciência do compromisso de intervir na realidade, para mudá-la (1980, p.35). A Mudança da realidade só será possível quando se toma consciência de que há problemas, e que esses são passíveis de mudanças. Para Ostrower (1978, p.17), “nos processos de conscientização do indivíduo, a cultura influencia também a visão de vida de cada um”. Assim, a leitura de uma realidade social será sempre sob a ótica de quem a vê e interpreta. Na nossa concepção educacional, o contexto é, hoje, o mais legítimo espaço para apreciar, apreender a realidade e melhor dimensionar os fatos.

Interpretar o cotidiano significa entender o homem nas suas relações pessoais, institucionais, nos espaços construídos ou naturais. Os contextos têm qualidades e ‘sabores,’ onde os opostos convivem, a harmonia e a desarmonia, o dinâmico e o estático, entre outros elementos. Razões porque o professor “deve afastar qualquer apreendizagem concentrada *a priori*, quer numa técnica, quer numa representação [...] , que ameaçaria aprisionar o aluno num sistema de gestos estéreis, de ritos vazios, de convenções inibidoras” (Porcher, 1982, p.105).

Para Pound, a verdadeira educação não faz preferir, mas oferece alternativas, possibilita seleções, escolhas. Diante do aprendiz, tudo o que o professor pode fazer é evitar que ele suponha existir apenas uma forma de construir conhecimentos, uma pintura, uma escrita, ou somente dois ou três tipos, ou uma gama limitada (1976, p.91). Portanto, é preciso que sejam dadas a ele liberdade e oportunidade de escolhas. Essas escolhas requerem tomadas de decisões que levam a exercitar ações de acertos e erros, comuns aos processos de construção humana. Sob esta ótica, é preciso ter tolerância com aqueles que aprendem, como também, permitir experiências, elaborando suas

próprias vivências. A tolerância com o outro implica em tributo de respeito ao ser em construção.

O exercício da tolerância dá ao sujeito da ação a oportunidade de compartilhar o 'eu' e o 'tu', construindo, desse modo, as capacidades para as relações de convivência social. Para Freire (1998, p.27): "Tolerância é a sabedoria ou a virtude de conviver com o diferente e, nessa relação, é capaz de compreender, ouvir, reconhecer e valorizar o outro, (que lhe circunda ou com quem convive)". É importante ter em mente que não existe educação sem participação nas problemáticas inerentes a cada época, para evitar o que seria sufocação e sabotagem (Pound, 1976, p.82).

O homem não vive descontextualizado, logo, o contexto é elemento interferidor de todas as relações humanas. O sujeito está em constante transformação e seu modo de ser e estar sofre interferência do meio, ao mesmo tempo que também o constrói. Isso o coloca diante de múltiplas funções e, a cada segundo, lhe é exigido optar por coisas que implicam na ampliação de suas funções sócio-cognitivas, requerendo, portanto, a construção de novas aprendizagens e, conseqüentemente, novos contextos. Apreciá-los é uma forma de entender o sujeito social – o cidadão (Ostrower, 1978, p.16).

Escolhas são feitas a partir do ponto de vista de quem as faz, isto significa que vêm "banhadas" pelo contexto referencial do sujeito da ação, lembrando que os 'olhares para a realidade' nunca são neutros e que "verdades ocultas" podem estar perpassando subliminarmente os espaços sociais, a 'serviço' de alguns poucos.

Novas realidades solicitam novos conhecimentos. Educar para interpretá-las é, hoje, um dos objetivos de qualquer processo educacional, independentemente da área em que o cidadão esteja atuando. A educação, há muito tempo, transcende o simples ato de ler e escrever. Forma muito mais do que ensina, instrui e treina. O momento educacional exige reaprender estas

novas dimensões e discursos da sociedade para que se possa cumprir com o papel de educadores (Thums, 1999, p.114).

Cumprir com a responsabilidade de educador significa fundamentalmente o desenvolvimento de capacidades que possibilitem a construção do pensamento crítico. Na visão de Osowski (1995, p.13), esta conquista passa, entre outras formas, também pela natureza dos saberes escolares a serem ensinados e aprendidos e pela forma como se propõe o ensino/aprendizagem desses saberes. Assim, entende-se que é o 'como se ensina' que faz a diferença nos processos de aprendizagem. Uma provocação, através de uma questão problema ou uma informação prévia e contínua, fornecerá a seiva para a construção dos conhecimentos e, provavelmente, trará energia suficiente para uma aventura mais duradoura. O sujeito que aprende é cidadão e construtor do seu tempo, o que o faz capaz de constatar, comparar, optar e, finalmente, agir, usando o conhecimento para as transformações necessárias. Para que esse conhecimento venha a ocorrer, é preciso evitar as formulações vagas e gerais, que apagam naturalmente a curiosidade. Construção significativa são os conhecimentos que se dão mediante a transformação do hoje, pois criam possibilidades para diferentes amanhã (Freire, 1995, p.40).

Segundo Ana Maria A. Freire, a prática freireana está perpassada por uma relação subjetiva-objetiva que gera a conscientização para os saberes e os valores engajados, o que desperta a necessidade de um fazer com reflexão (in Streck, 1999, p.149). Acredita-se que só as práxis de ensino humanizante serão capazes de reestruturar as ações educativas, entendendo que o conhecimento também pode se dar numa relação sensível e prazerosa, construída por ações criativas. A criatividade poderia ser caracterizada como um potencial de sensibilidade, englobando todas as vivências sensíveis que, abrindo-se, contemplaria do sensorial ao intelectual. Dessa forma, levaria à compreensão de ordenações dinâmicas implícitas ou explícitas, relações de coerência e beleza entre outras situações (Ostrower, 1990, p.218).

Oportunizar condições para viver experiências estéticas, certamente é dar espaço para a construção humana. É como preparar o 'filtro', abrindo-se à perceptividade. Na concepção de Ostrower (ibid., p.2): "O próprio tecido de vida não é senão uma infinita teia de acasos. No contínuo fluir, há uma sucessão de eventos que, embora ocorrendo em conjunto, resultam de causas aparentemente desconexas entre si e também fora de nosso controle-acasos sempre em relação à nossa existência individual", mas na sua realização está o sujeito por inteiro na sua vocação ontológica, de qualidade sensível e racional. As qualidades sensíveis do ser, no entanto, no contexto contemporâneo e pelos valores estabelecidos, quase deixaram de ser produzidas.

Criando espaços

Hoje em dia, as pessoas nem mais sabem que, antes de tudo, são dotadas de uma inteligência sensível - já que em nossa civilização super-racionalista e superintelectualizada (na verdade, irracional e antiintelectual) a sensibilidade pouco conta. No fundo, as pessoas têm medo da sensibilidade, e também do senso de liberdade que ela proporciona (Ostrower, ibid., p.75).

A citação acima expõe a idéia de que o resgate de valores e saberes que possibilitem mudanças na sociedade atual implicam em 'investimentos' no sentido de oportunizar espaços de vivências e de experiências estéticas, onde 'humanidades' possam desvelar-se nas relações advindas da relação sensível do ser consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Assim, o sujeito poderá encontrar seu modo singular de ser e ampliar as possibilidades de contribuição sócio-político-culturais.

O professor, para desenvolver as capacidades de apreender e interpretar os conteúdos sensíveis que perpassam os contextos vivenciais, precisa construir conhecimentos que transcendam a lógica da linguagem verbal. Parafraseando Ostrower, se a arte representar para o professor algo de fundamental em sua vida, uma necessidade de sentir e de ser, ele haverá de transmitir sua convicção. Isto será a contribuição mais valiosa na formação do ser sensível (ibid., p.223). Existem no ser humano características ontológicas que o conhecimento racional não alcança; ele explica, justifica, como já foi

visto, mas estes conhecimentos requerem o desenvolvimento de capacidades de ordem emocional, portanto, um processo complexo e demorado.

3.4 FORMAÇÃO DOCENTE, UMA PERSPECTIVA PARA DIFERENTES AMANHÃS

‘Diferentes Amanhãs’ seria um compromisso de profissionais interessados na formação. A expressão “formação”, por influência da modernidade, lembra a idéia de etapa a ser concluída, como por exemplo a formação profissionalizante. Hoje, formação tem novo enfoque, formulado pelos atuais paradigmas do mercado competitivo mundial. Este mesmo mercado solicita do cidadão uma formação continuada, porém em quase nada preocupada com os valores humanos que, quando aparecem, estão em função do lucro e do mercado. Segundo Freire, o ser humano é inconcluso e requer estar em permanente processo de construção humana. É a qualidade humanizante que interessa pesquisar.

A sociedade “do capital e do lucro” tem imposto um modelo que vem a cada dia fragmentando o indivíduo, negando-lhe espaços para desenvolver suas potencialidades sensíveis e cognitivas, através de um processo de formação, onde, no futuro, possa criar suas próprias “ferramentas” de auto-formação. Alcançar esses objetivos passa pela conscientização de que a práxis escolar solicita um constante estado de “alerta”, em que o sujeito é apreciador-leitor e autor sensível, crítico e estético. Desse modo, poderá descobrir e criar estratégias que o ponham em permanente ‘estado de formação’, preparando-o para viver o inusitado, o descontínuo, o imprevisível, o contraditório, o transitório, presentes nos contextos dos novos tempos. Não há mais espaços para conhecimentos prontos e acabados, mas somente possibilidades de construção de caminhos, que serão adequados às constantes e rápidas mudanças que o contexto maior tem imposto à sociedade. Diante do

exposto, questiona-se: E o professor do Ensino Fundamental da escola pública como vem sendo preparado para viver a práxis pedagógica na atual realidade?

Ao professor cabe, hoje, o papel de mediador de processos de ensino e aprendizagem, não se admitindo mais o 'repassador' de conteúdos. Aconselha-se que seja um mediador construtivo e participativo. Para isto, precisa aprender a "ser", a inovar, a se renovar e a pensar, construindo-se sujeito-professor reflexivo. Questiona-se: O discurso do professor reflexivo, crítico e inovador, tão em voga hoje, faz 'eco' na escola pública? Que espaços de formação então sendo oferecidos a eles? Ninguém faz o que não sabe. Ninguém ama o que não conhece, nem poderá instigar e exercer o pensamento crítico. Provavelmente, o professor que não saiba "aprender", também não saberá ensinar.

Inspirado no Relatório "Aprender a Ser"²⁹, Frederico Mayor, diretor do órgão internacional – UNESCO (Nações Unidas para a Educação, a Ciências e a Cultura), convidou Jacques Delors³⁰ a presidir uma comissão internacional para discutir sobre a educação do século XXI, tendo como meta:

Desenvolver um trabalho de estudo e de reflexão sobre os desafios que a educação deverá enfrentar nos próximos anos e apresentar sugestões e recomendações sob a forma de um relatório que possa servir como agenda e critério para a ação dos que têm a incumbência de tomar decisões e das autoridades oficiais do mais alto nível (Delors, 1996, p.6).

A obra, Educação- Um Tesouro a Descobrir, discute as idéias centrais do relatório, conhecido, hoje, como "Relatório Jacques Delors".

Consta do relatório a seguinte recomendação: "A educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber

²⁹ O Relatório "Aprendendo a Ser", elaborado por uma comissão presidida por Edgar Faure, tinha como princípio recomendar ações para aumentar a capacidade de autonomia e julgamento dos indivíduos, o que implica o fortalecimento da responsabilidade pessoal na realização do coletivo. Há que se considerar que o relatório publicado em 1972 continua a até hoje atual (Delors, Correio da UNESCO, Jun.1996,p.6).

³⁰ Jacques Delors, francês, ex-presidente da Comissão das Comunidades Europeias (1985-95) e ex-ministro de Economia e finanças da França, presidiu a Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. Entre suas obras publicadas incluem-se *Le nouveau concert européen* (O novo concerto europeu, 1992) e *L'unité de l'homme* (A unidade do homem,1994). (Educar Para o Futuro. O Correio da UNESCO, jun.1996, n.24,p.6).

fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro”. Entre as várias preocupações e atribuições que a comissão dá à educação para o século XXI citamos: Educação “como uma via que conduza a um desenvolvimento humano harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras...” (Delors, 1998, p.11). Na concepção dos membros da comissão, cabe à educação: “fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” . Nesta perspectiva, a comissão sugere que a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais e que, ao longo da vida, possam formar as “ferramentas de sobrevivência” humana e social. Sugere então os “Quatro Pilares do Conhecimento” para a educação do século XXI : “aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes” (Delors, *ibid.* p.89-0).

O Relatório conseguiu sintetizar abordagens que já existiam no campo educacional, o que o torna um documento importante e facilita a democratização destas idéias. Semelhantes abordagens “circulam” em várias esferas educacionais, já que eminentes teóricos comungam com o pensamento de que é necessário propor uma educação mais humanista. Neste sentido, trazemos como exemplo Claxton (apud, Thums,1999, p.98), que diz: “estratégias democráticas da aprendizagem envolvem os seguintes elementos: apreender a fazer mais, apreender a saber mais; aprender a ser mais; aprender a aprender mais” . Há no mercado editorial, atualmente, uma boa quantidade de títulos de autores que hoje, certamente, se vêm fortalecidos pelo Relatório Jacques Delors, considerando que o órgão responsável pela sua edição foi a UNESCO. Isto possibilita afirmar que é inadmissível o ensino onde o professor é um mero “transmissor” de conteúdos escolares.

A sociedade precisa de professores que aprendam, compreendam e mediem conhecimento, o que implica em processos de ensino 'abertos' para os contextos sociais, porque um sistema educacional comprometido estético-críticamente com seu tempo, na concepção de Heller (apud, Thums, 1999, p.94):

Passa através da apropriação do mundo: quanto mais aprendo, melhor assimilo e uso os objetos que estão fora de mim; quando mais aprendo a decifrar as relações humanas, tanto melhor aprendo a construir a minha própria vida, minha personalidade. A personalidade só se desenvolve através das relações sociais.

O caminho da construção humana e da formação docente através da estética é uma possibilidade e uma real necessidade. “As artes nos fornecem os melhores dados de que dispomos para determinar que tipo de criatura é o homem. Como nossa maneira de tratar o homem deve ser determinada pelo conhecimento ou concepção que deles tenhamos, as artes fornecem dados para a ética” (Pound, 1976, p.63). Nesta concepção, a formação estética e artística não deve restringir-se aos professores especialistas. Conquistá-la e tê-la como meio na construção da subjetividade e, como recurso na caminhada do docente, não deve ser privilégio de poucos. A Arte é o mais legítimo meio para a formação do sujeito estético e ético, capaz de contribuir e fazer mudanças sociais. A formação do professor das séries iniciais, nesta pesquisa, mereceu especial atenção, principalmente aquele que atua como generalista na escola pública.

É importante salientar que o professor, para construir acessos ao mundo da cultura e conquistar a formação para “Aprender a Ser”, precisa desenvolver potencialidades, as quais lhe permitirão interpretar o mundo natural ou construído. Neste processo, a obra de arte tem função especial pela natureza humana dos conteúdos. O homem e as suas inter-relações são matéria prima da arte. A apreciação da obra de arte, ou seja, a leitura da obra é um conhecimento construído, sistematizado ou não, mas exige sempre a presença do leitor frente a imagem.

Construir espaços para viver experiências estéticas, certamente, é oportunizar a construção humana. Os “acazos ostrowerianos” podem ser instigadores ou talvez uma ‘ferramenta’ a ser explorada na construção do olhar estético e usada pelos formadores. Expressão do repertório de Ostrower, na própria vivência estética e artística, segundo ela, *acazos* são eventos imprevistos e surpreendentes. Parecem ocorrer num momento exato de vida, decisivo na realização de certos objetivos. Mas os encontros com o inesperado, para que se tornem *acazos*, precisam ser percebidos pelo sujeito, pois eles são sempre em relação a vivências individuais. Na verdade, o próprio tecido de vida não é senão uma infinita teia de acazos. No contínuo fluir, há uma sucessão de eventos que, embora ocorrendo em conjunto, resultam de causas aparentemente desconexas entre si e também fora de nosso controle – acazos ocorrem sempre em relação à nossa existência individual (Ostrower, 1990, p.2).

Resgatar saberes e valores, visando mudanças na sociedade atual, implica em ‘investimentos’ no sentido de oportunizar espaços de vivências e de experiências estéticas, onde ‘humanidades’ possam desvelar-se nas relações do ser consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Estas reflexões trouxeram de volta as imagens da *escola da floresta* e, ao mesmo tempo, nos conduziu àquele espaço. Apreciando o contexto da escola, sob a nossa visão, afirmamos: A escola está lá, carente de recursos materiais, mas tem opulência de recursos naturais não explorados. A realidade do ensino e da aprendizagem tem no professor o elemento central. Se ele olhasse as possibilidades que a natureza oferece, certamente naquele espaço escolar não teríamos tido a sensação “escola de lugar nenhum”. Portanto, qualquer mudança significativa começa pela formação do professor.

Considerando a realidade do contexto, a Proposta Pedagógica construída poderia ser utópica, porém, acreditamos que mudanças ocorrem. As discussões criadas neste texto, inicialmente subsidiadas por vivências, que envolveram ações e reflexões, mais os subsídios teóricos que buscamos para

fundamentá-las, têm potencialidade capaz de contribuir na formação docente do professor do ensino básico.

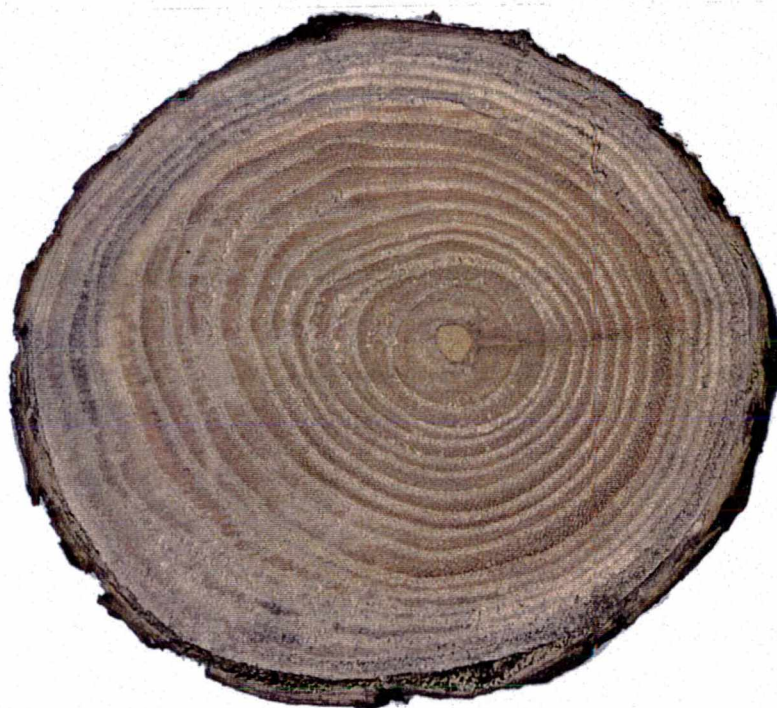
“Na melhor das hipóteses o pensamento humano é apenas uma minúscula ilha limitada pela gramática, no meio de um mar de sensação e expressão”

Suzanne K.Langer.

Filosofia em Nova Chave, 1971, p.95.

CAPÍTULO 4

A CONSTRUÇÃO DO OLHAR: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA



29. Construção do Olhar Estético-Crítico Campos, fot .2000.

As capacidades emocionais possibilitam desenvolver no ser um mundo de sensações, que se refletem na construção da subjetividade humana, transcendendo o sentido das sensações, alcançando a dimensão da emoção estética, qualidade e conquista humana não dizível pela linguagem verbal. Conhecer a emoção estética implica necessariamente vivê-la. Segundo Ostrower (1990, p.217), a experiência estética “se dá no âmbito da

sensibilidade. Além do profundo prazer, ela nos transmite um sentimento de expansão de vida e ao mesmo tempo desencadeia a compreensão de certas verdades sobre o mundo e sobre nós”. Nesse processo, o ser do sujeito reformula-se e melhor compreende a mensagem, incorporando-a. A experiência estética não é dizível pela linguagem verbal; ela explica e fundamenta, mas ‘degustá-la’ é uma competência para o campo das sensações concretizadas pela ação do viver.

As ocorrências das experiências estéticas não são atribuições específicas para o campo das artes, qualquer objeto ou situação criada ou não pelo homem (por exemplo um recorte de natureza) contém qualidades estéticas. Portanto, existindo o fenômeno e um apreciador não passivo, experiências estéticas podem acontecer. Há, no entanto, uma diferença de qualidade e intensidade interferindo nas repercussões na vida do indivíduo, podendo ser mais ou menos duradouras. Apreender as qualidades artísticas e estéticas, bem como a estética nos objetos não-artísticos, é um processo de leitura visual. Segundo Pareyson (1993, p. 211):

ler significa executar: a execução diz respeito a todas as artes, e não apenas a obra de mediadores. A obra de arte, uma vez acabada, se oferece àquilo que, com expressão própria das artes da palavra mas também a todas aplicável, se pode chamar de leitura. Entre os múltiplos sentidos desse termo existe um que os pressupõe e os implica a todos: ler significa executar.

A obra se expõe à revelação, esperando que o leitor a interprete e ‘faça falar’. Revela-se numa relação de um só corpo, levando o intérprete à apreensão da própria execução do autor e, neste fazer, a uma simultaneidade de interpretação e juízo. Isso acontece numa relação individual, onde a obra se oferece à apreciação e, assim, entrega-se à execução. O intérprete, no desejo de apreendê-la pela interpretação, faz-se ativo e operativo³¹, características, próprias à execução, levando o leitor a representá-la interiormente para si mesmo, gerando uma união onde um possui o outro, o que faz da interpretação

³¹ o sentido de operativo na execução da leitura é também ação intencional que possibilita uma forma de unidade entre o meio e a vida do apreciador.

um ato de declaração da própria obra e de revelação do intérprete. Compreender que execução é interpretação, portanto, seria o mesmo que reconhecer que são processos simultâneos mas, neste processo, a identidade da obra mantém-se, como também a personalidade de quem a executa. Além disso, a inventividade e a força de sua fantasia lhe permitem figurar e adotar os pontos de vista mais diversos (Pareyson, *ibid.*, p.216).

As possibilidades ou capacidades do leitor que executa/interpreta a obra (ou uma imagem da natureza) passa fundamentalmente pelo exercício de vivências na própria ação da execução e, nesse processo, a categoria *intencionalidade de ato* desempenha especial função, pois o desenvolvimento das capacidades para a leitura implica em assiduidade de ações intencionais de apreciação visual, entendendo-as como possibilidade para o sujeito seduzir o espírito humano. Para Huyghe (1965, p.52), “o espírito humano é seduzido [...], especialmente quando pode conciliar a unidade, que é o seu princípio de existência, e a variedade, que é uma abertura para o Universo”. Dispondo-se a vivê-las, o sujeito poderá conquistar as capacidades para reconhecê-las, através da apreciação de objetos de arte e estéticos da natureza ou não.

Nas vivências ocorrem contínuas inter-relações, onde os olhos são veículos de ligação interior/exterior. Referindo-se à arte, Huyghe (*ibid.*, p.32) cita-a: “como uma divindade de três faces, em que se reflectem, alternadamente, a realidade externa, a criação plástica, a realidade interior”. É, portanto, o externo no interno, no “silêncio”, que razão e sensibilidade possibilitam experiências sensíveis, ligando as partes num todo. Para Ostrower (1990, p.19), “com este todo nosso, vivemos, vivenciamos e também criamos, com a personalidade inteira, com nossa sensibilidade e nossas potencialidades, com nossos conhecimentos e nossa experiência”. As partes que formam o todo estão ligadas umas às outras, não sendo, portanto, um suceder de uma parte à outra., mas uma ligação experienciada, movendo-se em direção à consumação e ao término, não apenas à cessação do tempo. Esta consumação não espera na

consciência. É, antes, antecipada a cada momento e periodicamente degustada com especial intensidade (Dewey. J., 1980, p.104).

Na existência humana, sempre e de forma contínua, ocorrem experiências, sejam de natureza sensível ou não. O sujeito vive em constante interação com o meio, mas, para que as experiências aconteçam, é preciso a existência do fenômeno “coisa”, pois para Ostrower (1990, p.84), é necessário “entender que jamais se parte de um vazio, um nada”, parte-se de *acazos*. Por exemplo, no percurso diário de um sujeito, numa praça pública com uma grande árvore (realidade externa), ao entardecer, uma forte rajada de vento provocando um ir e vir, nos galhos da árvore (criação plástica), acontece o *acaso* ou o *estranhamento*, captado pela percepção visual sensível que envolve o ser do sujeito (realidade interna) numa sensação de natureza estética.

No pensamento de Ostrower, o encontro do sujeito com o *acaso*, que decorre da percepção sensível, envolve o ser na sua totalidade. Segundo ela: “os movimentos físicos se dão de maneira circunstancial e a percepção ocorre ao nível de sensações globais”(ibid., p.84). Construir experiências de natureza estética é, portanto, uma vivência por inteiro. O sujeito é tomado por um mundo de sensações, sem fragmentação e, na continuidade, pelo prazer da experiência estética. Ela não ocorre separadamente; estão presentes, as sensações, os sentimentos e a admiração. No momento do acontecer estético não há separação, unindo-se os eventos e objetos num movimento dialético. Para Dewey (ibid, p.104), “não há na percepção, [...], tal coisa como o ver ou o ouvir e mais a emoção. O objeto ou o cenário percebidos ficam completamente penetrados emocionalmente”.

A experiência estética pode ser compreendida como um movimento contínuo e intenso, onde tudo o mais fica esquecido. A sensação que a experiência propicia absorve o ser do sujeito, podendo ter a ‘existência’ de um rápido momento, mas duradouro na sua repercussão. Ao atingir o seu “climax”, a experiência traz implícita todo um demorado processo de construção anterior.

Para Ostrower (1990, p.17), seria “viver a experiência e incorporá-la em seu ser sensível, conhecê-la por dentro. Daí, espontaneamente, lhe virá a capacidade de se chegar a uma síntese dos sentimentos – naquilo que a experiência contém de mais pessoal e universal – e de transpor esta síntese para uma síntese de linguagem, adequando as formas ao conteúdo”. Este momento é o da expressão, que pode resumir-se em compor para unificar.

Para Dewey (1980, p.105), “o que distingue uma experiência como estética é a conversão das resistências e das tensões, das excitações, que em si próprias são tentações para a dispersão, em um movimento dirigido para um término inclusivo e satisfatório” Na experiência estética há uma aceleração sem descanso, contínua, o que evita a separação das suas partes. O inimigo do estético não é o conhecimento intelectual, nem o prático, e sim, a monotonia, a lassidão, o desinteresse, a submissão a convenções, enfim, a falta de criar e viver. A experiência estética propicia uma experiência integral que se move em direção a um término e só cessa quando as energias nela ativas chegam ao seu clímax. Segundo Dewey (ibid., p.94):

O milagre da mente humana é que algo semelhante ocorre na experiência sem que haja transporte e sem disposição de ordem física. A emoção é a força que move e consolida. Ela seleciona aquilo que é congruente e atinge com seu matiz aquilo que é selecionado, proporcionando, assim, unidade qualitativa a materiais externamente díspares e dissemelhantes. Provê, portanto, unidade em e através das partes variadas da experiência. Quando a unidade é do tipo já descrito, a experiência oferece caráter estético, ainda quando não seja, dominantemente, uma experiência estética.

O potencial de sensibilidade é um terreno fértil para a criatividade, bem como para ocorrências de experiências estéticas, que podem acontecer num momento de relação sensível com o mundo. Portanto, incluindo todas as vivências num amplo leque, do sensorial ao intelectual, possibilita a compreensão de relações dinâmicas, explícitas ou implícitas, bem como visões de coerência e beleza. Este potencial de sensibilidade aprofunda o raciocínio consciente, ligando-o ao intuitivo e até mesmo ao inconsciente. Todos os

indivíduos nascem com um potencial de sensibilidade, necessitando espaços que propiciem esse desenvolvimento (Ostrower, 1990, p.218).

Desde muito cedo, o ser humano convive com uma multiplicidade de sentimentos:

a) O interior. É a subjetividade do ser que necessita do exterior para alimentar-se e crescer. Nesta relação, desenvolve-se o indivíduo e produz conhecimento, devolvido ao mundo em forma de “objetos”.

b) O “dentro” e o “fora”- Uma relação concretiza-se numa forma que é uma nova realidade, ou seja, terceira realidade. Na arte, o objeto tem qualidades artísticas e estéticas. Ele não é mais o interior ou exterior do artista e sim uma nova realidade diferente das outras e, no entanto, as reflete. O objeto artístico exprime ambas, indissoluvelmente, ligando e confundindo aquilo que apreendemos do mundo exterior e das suas aparências, o que sentimos, e que os nervos, o coração e o espírito suportam (Huyghe, 1965, p.14-5).

Somos postos perante uma dualidade misteriosa que devemos simultaneamente viver. Por um lado, há aquilo que conhecemos de nós, da nossa maneira de sentir, pela autoconsciência que temos e que constitui o nosso ‘eu’. Mas, por outro lado, somos assaltado por outra realidade cujos intermediários são o nosso corpo e as sensações que ele nos impõe. Para poder existir é preciso que a criança, desde o seu primeiro grito, aprenda a conciliar estes dois universos discordantes a que os filósofos chamavam o ‘eu’ e o ‘não eu’. [...] aprenda a conciliar este ‘eu’ e o ‘não eu’ (Huyghe, *ibid.*, p.14).

Interpretar o mundo visual significa perceber que não há apenas coisas presas no jogo combinado das linhas e cores, dos modelos e matérias, existindo, também, o meio em que eles se inserem. Isto seria a “atmosfera” que envolve o objeto real nos contextos. Ao descobrir-se capaz de sentir a atmosfera presente nos contextos, o ser humano não consegue ficar indiferente à beleza do mundo, como também reagirá ao “feio” das desumanidades (Huyghe, *ibid.*, 1965, p.36). São portanto experiências fundamentais na formação do professor, tendo como via de acesso a capacidade sensível e cognitiva. Sob esta ótica, é fundamental propiciar um maior número de

oportunidades para que o professor vivencie ‘contextos’, através de múltiplos olhares e sentir, descrever, interpretar fazer escolhas, preparando-o para selecionar o que aprender e o que ensinar. Desse modo, o sujeito-professor poderá alicerçar uma educação de melhor qualidade.

Compreende-se como necessidade da presente época criar condições que favoreçam experiências estéticas. Emoções e sentimentos que não se revelam e são indizíveis pela lógica da linguagem verbal, presentificam-se nas linguagens artísticas. Para Ostrower, há uma real dificuldade em acompanhar e articular os conteúdos expressivos através da linguagem discursiva. Nas linguagens artísticas eles são articulados através de formas, isto é, de modo não verbal, racional ou discursivo. O indivíduo percebe, compreende, cria e se comunica por intermédio de imagens e formas, e há uma real dificuldade em transportar estas imagens para o nível discursivo sem que se empobrecam os vários significados coexistentes (1990, p.17 e 51).

As pessoas como que se autocriam numa espiral aberta . Na medida em que elas crescem e se desenvolvem, e descobrem as suas próprias potencialidades, seu horizonte se alarga num mundo espiritual que se enriquece. Nunca se chega ao fim; ao contrário, quanto mais se aprofundar a individualidade de uma pessoa, tanto mais receptiva ela se torna às novas experiências (Ostrower, *ibid.*, p.23).

Entre as palavras ‘ver’ e ‘olhar’ há distinções claras nas formas de apreender o mundo externo. “Ver, verbo passivo, provoca um prazer ou uma dor de caráter sensual. *Olhar*- verbo ativo, supõe um ato deliberado, uma atenção um esforço uma reflexão. O olhar, portanto, requer um envolvimento além do simples ato físico, envolvendo capacidades de percepções sensíveis e cognitivas (Pochet, 1996, p.61-2). Desse modo, olhar é conquista que alça o desenvolvimento de potencialidades e, nesse processo, a intenção do querer é fundamental, bem como a sistematização de experiências visuais sensíveis e críticas.

O ‘fazer’ através de ações intencionais desempenha papel preponderante; a intencionalidade envolve a busca de um processo seletivo. “O que olhar”, ou um “ parar para olhar”, propicia descobertas pedagógicas,

além do exercício que desenvolve as capacidades perceptivas. O prazer do olhar amplia significativamente o contexto referencial do leitor. Os espaços vivenciais construídos ou naturais são 'olhados' inicialmente de modo genérico: olha-se para o conjunto e, nesta ação, quando intencional, pode-se perceber, segundo Ostrower (1978, p.22), "o que é semelhante na diferença e o que é diferente na semelhança". Por exemplo, o sujeito percebe a árvore e nela uma planta, uma forma de vida. O exercício do 'olhar para o contexto' pode levar o apreciador a compreender cada fenômeno como parte de um padrão de referência maior, compreensão que o leva a estabelecer relações, apreendendo as inter-relações do todo e das partes.

A construção do "olhar", através da "atitude fenomenológica", possibilita confrontar o sujeito da pesquisa com o objeto de conhecimento, por ser uma atitude que requer uma postura diferenciada daquela imposta pelo 'mercado', o que seria estar frente ao fenômeno numa atitude de gratuidade, sem idéias pré-concebidas. Talvez isto facilite adentrar no espaço das sensações, percorrer o dentro e o fora do ser, alimentando-o com percepções geradoras de experiências estéticas, também reveladoras por presentificarem percepções como a harmonia e o caos, o belo e o grotesco presentes nos contextos sociais. A construção deste tópico lembra a *escola da floresta*: No primeiro momento o estranhamento, absorção, talvez um certo torpor, pelos contrastes vivenciados de vida e morte.

A leitura apreciativa não-verbal permite interpretações sempre novas, sendo, portanto, irrepetível, pessoal e intransferível. Interpretar significa penetrar, apreender, agarrar, captar, implicando uma relação dialética entre o "objeto" e o intérprete. A natureza do conhecimento gerado pela interpretação é ativa e pessoal e resulta sempre da relação atividade e receptividade, constituindo-se num processo recíproco (Pareyson, 1993, p.172-3). Interpretação envolve conhecimentos e relações subjetivas e objetivas; portanto, interpretar é inerente à natureza humana e faz dela um processo que nunca se repete. Em cada contexto interpretado geram-se

sínteses de realidades, do geral ao particular. O objeto de arte é uma síntese poética que leva a uma multiplicidade e à simultaneidade de significados que, com fluidez, mistura emoções, por vezes, totalmente opostas. Estas são características que a linguagem discursiva não pode expressar, razão pela qual o não leitor de imagens apreende apenas parte do mundo (Ostrower, 1990, p.232).

Lembrar a imagem da “Escola de Primeiro Grau a Graças Deus”, é retomar a questão de que a interpretação é uma construção pessoal e nela estão implícitas questões relacionadas a um determinado tempo e espaço. Se na interpretação uma realidade toca profundamente, é porque estabelece inter-relações que contextualizam uma realidade maior. *Vinha alimentando o meu contexto referencial diariamente, com reflexões sobre a democratização da qualidade do ensino público e outras problemáticas, por exemplo: As tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem.* Certamente contribuíram para o estranhamento do encontro, *a explosão emocional e, através do admirar, fui desvelando significações.* Portanto, a apreensão daquele lugar e das ‘coisas’ lá apresentadas se fez pelo olhar seletivo. Não estava sozinha e, assim, aquele contexto escolar teve várias interpretações, visto que cada sujeito tem suas significações. A citação a seguir vem ao encontro destas reflexões.

Crescemos, e nos desenvolvemos e nos transformamos. Nossa capacidade de compreensão se amplia em direção simples ao mais complexo, da unidade para a multiplicidade e para as diferenciações, de diferenciações menores para as maiores, para as sínteses, para a coerência na diversidade. A transformação e a ampliação do ser espiritual são os aspectos mais relevantes do desenvolvimento humano. (Ostrower, *ibid.*, p.233).

Construir-se como sujeito implica viver em constante estado de desacomodação, onde estados de equilíbrio, desequilíbrio e reequilíbrio movimentam-se num contínuo processo, fazendo cada momento diferente do anterior, repercutindo nas significações das leituras apreciativas. Concordamos com Ostrower ao afirmar que, “todas as formas de vida têm que estar ‘abertas’ ao seu meio ambiente a fim de sobreviverem , têm que poder receber e

reconhecer estímulos e reagir adequadamente para que se processem as funções vitais do metabolismo, numa troca de energia” (1978, p.12).

As múltiplas leituras que um mesmo contexto propicia , só são vivenciadas por quem tem intencionalidade/consciência destas possibilidades. As formas naturais ou construídas estão postas, disponíveis e nos observam:

Um ato tão corriqueiro como atravessar a rua – é impregnado de formas. Observar as pessoas e as casas, notar a claridade do dia, o calor, reflexos, cores, sons, cheiros e lembrar-se de que se tencionava fazer, de compromissos a cumprir, gostando ou detestando o preciso instante e ainda associando-o a outros – tudo isto são formas em que as coisas se configuram para nós. De inúmeros estímulos que recebemos a cada instante, relacionamos alguns e os percebemos em relacionamentos que se tornam ordenações, ‘composições’ (Ostrower, *ibid.*, p.9).

Ostrower fala de um contexto que poderia ser o de qualquer cidadão, em um lugar qualquer, porém as sensações que a ‘*claridade do dia, o calor*’ provocam são processos individuais, portanto específicos de quem vive a experiência. Ela resulta das interações entre o ‘eu’ do sujeito e algum aspecto do mundo no qual ela vive. Por isso, a experiência é algo intransferível, pois ninguém poderá dizer o quanto o dia está claro, sem que o próprio sujeito apreenda a ‘claridade’. Portanto, não há outra maneira de conhecer um contexto social a não ser que se esteja nele, pois não há outra possibilidade de transporte para as experiência pessoais.

A construção dos conhecimentos, para se fazer um leitor de imagens, sejam elas produções culturais ou naturais, só se concretiza pondo-se frente ao objeto de conhecimento, pois é a forma mais legítima para compreender a importância da construção visual. Ostrower, referindo-se a imagens de arte expressa: “Cada vez que a vemos e a revivemos, ela se renova em nós e nós nos renovamos nela. Ela não se esgota e nem se repete na renovação, porque nós não nos repetimos nos nossos momentos de vida” (Ostrower, *ibid.*, p.137). Esta citação remete-nos à vida do cotidiano, à sua sutileza de ser sempre um novo momento. Os contextos de vida são, portanto,

espaços que propiciam ao sujeito sucessivos e contínuos espaços de renovação, de novas experiências. Dessa forma, melhor serão as interpretações de quem estiver melhor capacitado a decodificar os textos/contextos visuais, interpretando-os e apreendendo o dizível e o não dizível do mundo.

Uma paisagem é um texto visual que contém elementos formais e compositivos, como formas, cores, linhas, movimentos, equilíbrio, etc. Os espaços compositivos, sejam naturais ou construídos, contêm formas e conteúdos, elementos inseparáveis, pois não há conteúdo se não for presentificado pela forma e, mais ainda, sempre que se mudar a forma, o conteúdo não será mais o mesmo. Para Ostrower (1990, p.81):

As muitas linguagens artísticas e não artísticas, verbais e não verbais moldam-se numa matriz comum: nas vivências do espaço. Nesta experiência fundamental se desenvolvem a consciência, a percepção e a autopercepção das pessoas, assim como seu senso de identidade. É o caminho primeiro, único e último, de cada um realizar sua capacidade de sentir e pensar, de sentir-se e pensar-se dentro do mundo em que vive.

Cada linguagem tem suas próprias especificidades, uma não substitui a outra, razão das lacunas que o nosso sistema escolar público tem deixado na construção do sujeito sócio-cultural. A linguagem visual não tem regras fixas; o texto do leitor vai se construindo justamente no desenvolvimento da própria leitura. Construir e desenvolver capacidades e conhecimentos para decodificar e interpretar os contextos do cotidiano é apreender o mundo. Na presente abordagem, a interpretação destas imagens começam, não pelo que já se sabe do mundo, mas pondo-se nele pela consciência imaginante, ingênua, deixando que a relação intersubjetividade faça a imagem emergir das profundezas do ser. Portanto, ela não surge de lembranças de um passado, mas numa explosão. É uma dádiva da consciência ingênua que se presentifica. A imagem poética é uma emergência da linguagem, está sempre um pouco acima da linguagem significativa. Ao viver a imagem pela consciência imaginante experiencia-se uma emergência salutar (Bachelard, 2000, p.11).

Esta linguagem é portanto não-verbal e apresenta os objetos artístico-estéticos ou não, através de imagens signos/ícones. A comunicação e a expressão, portanto, presentificam emoções, sensações e sentimentos na relação de formas e conteúdos que criam as composições. Assim, através do não dizível, os objetos se apresentam, enquanto a linguagem verbal caracteriza as áreas nas quais predomina o pensamento científico precedido pela lógica e representado por símbolos abstratos, através de uma linguagem discursiva. Esta linguagem pode falar, por exemplo, de tristeza, mas não consegue expressar com que intensidade ela se apossou de alguém. Segundo Grassi (1978, p76): “O pictórico é simplesmente ‘visto’, para aquele que não pode vê-lo, este não poderá jamais ser ‘provado’, não poderá ser ‘explicado’, portanto, os sentimentos não se prestam à organização lógica das palavras, tornando-se, então, incomunicáveis”.

4.1 A CONSTRUÇÃO DO “OLHAR” NA CONTEMPORANEIDADE

A descoberta do método científico, nos séculos XVI/XVII, foi um marco de ruptura no desenvolvimento da cultura ocidental, com o qual a humanidade conquistou condições para descobertas importantes, que vieram a favorecer a construção de conhecimentos científicos, rompendo com paradigmas culturais e sociais da época. Hoje sabemos e constatamos que esse pensar científico criou um condicionamento histórico, que nos faz crer que as únicas formas de conhecimento, do saber e de interpretação do mundo são aquelas *veiculadas pela língua, na sua manifestação como linguagem verbal oral e escrita*. O saber analítico, que essa cultura permite, produziu a legitimação consensual e institucional de que esse é o saber de primeira ordem, em detrimento e relegando para uma segunda ordem todos os outros saberes mais sensíveis que as outras linguagens, as não verbais, possibilitam. O valor

atribuído à linguagem verbal como primeira é, ainda hoje, hegemonicamente aceito. Contudo, esse conceito precisa ser reavaliado, considerando o contexto contemporâneo (Santaella, 1995, p.11).

Existem dados que mostram que 84% das profissões estão ligadas diretamente à visão e 25% estão, de alguma forma, ligados às artes (Barbosa, 1991, p.34). O alto percentual da visão na produção humana é esclarecido através de outros dados de pesquisa, as quais mostram que a orientação do ser humano no espaço é 75% visual, 20% se dá pela percepção sonora e os outros 5% restantes pelos outros sentidos, ou seja, tato, olfato e paladar (Santaella, 1993, p.11). Assim, o sentido da visão domina as nossas percepções do mundo exterior e o sentido da audição é usado amplamente para o estabelecimento de contato com outras pessoas ou com outras coisas vivas. Através do som obtemos informações das outras pessoas no mundo e a visão nos dá informações sobre o mundo (Bronowski, 1997, p.11).

Entre os órgãos dos sentidos, só o olho e o ouvido estão diretamente ligados ao cérebro, os outros sentidos são mais corporais do que cerebrais, o que não quer dizer que eles não sejam capazes de criar formas de pensamento ou quase-pensamento que lhe são próprios. Estudos levantam a hipótese de que tal dominância de um sentido sobre os outros decorre do fato de que poderosos meios ou extensões visuais foram historicamente criados, tais como telescópios, microscópios, fotografia, televisão entre tantos outros. (Bronowski, *ibid*, p.11). No contexto atual, o computador está sendo o grande realimentador da visualidade. Certamente, adentrar nesta discussão é relevante, mas não o faremos no presente estudo

Os “extensores visuais” estão cada vez mais potentes e sofisticados, colocando nos espaços de vivência de quase todos um volume de informação, através de imagens fixas e móveis sem precedentes na história das sociedades. As imagens são quase que “despejadas” sobre a população urbana, independentemente da cultura e capacidade do sujeito de exercer a crítica. Para

Amaral; “vivemos numa sociedade completamente visual; nossas casas são invadidas por imagens veiculadas pela mídia e *marketing*, sendo obrigados a conviver com formas visuais que não conhecemos”. Assim, o homem tornou-se prisioneiro da imagem. A falta de conhecimento da leitura visual, que possibilita interpretar forma-conteúdo dos textos visuais, faz também, por sua vez, a exclusão social. Assim, “educar o nosso modo de ver e observar será extremamente importante para a transformação e a tomada de consciência de nossa participação e na realidade do cotidiano”(Amaral, 2000, p.58-9). Hoje, os meios eletrônicos de informação e comunicação produzem imagens de alta qualidade e apresentam figuras que parecem mais reais do que o próprio real. É a cultura do simulacro, veiculando mensagens que nem sempre visam o bem estar do coletivo social, pois pela cor, forma, movimento, seduz e facilmente cativa o leitor desavisado. Portanto, criar a consciência da importância das imagens, na concepção da autora, é uma responsabilidade social.

Ao se apreciar de forma crítica a produção cultural veiculada pelos meios de comunicação de massa, tem-se que a população em geral não tenha conhecimento dos códigos visuais para interpretar criticamente as mensagens apresentadas. Assim, muitas vezes, assimilam os conteúdos como verdades prontas e acabadas. Ao que nos parece, a sociedade tem sido irresponsável em relação às informações veiculadas fartamente, principalmente na televisão. Considerando a bagagem de conhecimento do espectador para interpretar as linguagens não-verbais, que indiscriminadamente a tudo assiste, acredita-se ser necessário pensar em ações para a formação deste leitor de imagens. Nesse sentido, para que mudanças a curto ou médio prazo possam ocorrer, caberia à escola formal, que alfabetiza verbalmente, também assumir a responsabilidade da alfabetização não-verbal.

A leitura visual requer do leitor participação, pois é necessário que ele penetre na complexidade da imagem de modo a contemplar e perceber sensível e cognitivamente todo o seu significado. Para tanto, ele terá que “vasculhar” o texto visual, decompondo os seus elementos constitutivos e

expressivos, depois, reagrupá-los num todo, como uma teia de inter-relações que se oferece à interpretação do *leitor ativo*. Para isso, porém, são necessários certos procedimentos, diferentes da linguagem verbal e portanto específicos à linguagem visual. Assim sendo, construir conhecimentos para a leitura visual é também responsabilidade da educação escolar, hoje, mais do que no passado. Este processo de conhecimento exige certos procedimentos, dentre eles permitir, intencionalmente, que os olhos transitem de modo exaustivo sobre a imagem num ir e vir de várias direções, apreendendo as relações e as significações presentes no texto visual (Oliveira. S., 1998, p.92).

Hoje na sociedade, apesar de os intelectuais ocuparem o primeiro plano das cenas contemporâneas, deixaram de ser homens de meditação, homens cuja vida interior se alimenta de escritos. Os choques sensoriais dominam a vida moderna, penetram pelos sentidos, olhos e ouvidos (Huyghe, 1965, p.7). Constatar este fato não é uma tarefa difícil, bastando observar a vida diária do cidadão comum. A pragmática solicita rapidez, competência, atualização constante, boa aparência física e informação. Para corresponder a estas expectativas, o cidadão precisa de um veículo rápido, atenção ao movimento do tráfego, rápidas refeições, etc. Não, há portanto, tempo para olhar a paisagem natural e perceber o equilíbrio que nela se encerra ou apreciar a estética de uma vitrine, entre outros, significando perda de oportunidades em desenvolver ou burilar sentimentos sensíveis. Assim, sofre-se a constante influência dos *out-doors* publicitários, prioriza-se a leitura de manchetes ou aperta-se o comando da televisão, assimilando imagens e mensagens, sem crítica.

Ao criar uma imagem publicitária, o autor tem um objetivo a ser alcançado: vender uma mercadoria ou uma idéia, explorando o espaço compositivo, de modo a atingir rápido e eficientemente o consumidor, usando uma regra tripla: identidade, repetição, rapidez. Isto traduz-se num choque sensorial, que reflete em ações, tais como consumir irrefletidamente determinadas marcas comerciais. Huyghe (ibid, p.7) refere-se às imagens

veiculadas pelos multimeios: “Estas cercam o homem na missão publicitária de chamar a atenção primeiro, de orientá-la, em seguida. Noutro domínio, elas suplantam a leitura no papel que lhe cabia de alimentar a vida moral”. O pensamento deste autor consta da obra “Os Poderes da Imagem” de publicação francesa, editado em 1960. Este dado contribui na reflexão para avaliar o quanto, hoje, o sujeito pode estar prisioneiro da imagem. No mesmo texto, Huyghe (ibid, p.8) cita:

Esta proliferação da imagem, encarada como um instrumento de informação, precipita a tendência do homem moderno para a passividade sem falar das imagens que já tentaram fazer passar num écran cinematográfico, demasiado rapidamente, para serem anotadas, mas o tempo suficiente para se imprimirem no nosso inconsciente com um poder sugestivo que nada impede, podendo-se dizer que esse assalto contínuo do olhar procura estabelecer a inércia do espectador

Refletir sobre o pensamento de Huyghe trás à baila Ostrower (1990, p.247), “a maioria das pessoas estão mergulhadas [...] em mil tarefas e pressões diárias, e rotinas extenuantes, procurando sobreviver materialmente, quase não sobra tempo e energia para o seu próprio ser. Contudo, pode chegar um momento em que este ser se torne um querer ser, um imperioso precisar ser; a busca de sua identidade”. Este ser extenuado pela rotina e sem energia espiritual, que a repetição da imagem produz, está presente no contexto social. Acredita-se que criar a consciência desta realidade é um modo favorável de começar a reagir, podendo ser o início da mudança.

As imagens veiculadas pelos meios de comunicação de massa, pelos objetivos a que elas se propõem, levam o apreciador a consumi-las passivamente. Com a repetição, vão embotando o “querer,” o que não acontece com as imagens de arte. Para Ostrower, a beleza das formas poéticas aprofunda o espiritual.

Como uma revelação de uma verdade imanente ao próprio viver. Beleza, Harmonia. É o que a mente humana tenta vislumbrar ao tentar compreender-se, na incessante busca de significados. Esta busca é de ordem transcendental, indo sempre além dos limites do dado e do existente, e tentando alcançar, nas realidades do cotidiano, uma realidade

maior e mais visionária, novas formas de beleza, contexto para um novo sentido de vida (ibid., p.23).

Assim, enquanto a imagem autoritária de uma propaganda comercial tem o objetivo de “dominar” a vontade, pois imprime uma atitude, as imagens de arte, utilizando o mesmo meio (linha, forma, cor, textura,...) agem contrariamente. Huyghe, em uma de suas falas, expressa razões da importância da arte. Na contemporaneidade, a imagem, em arte, é um choque que desperta as consciências, e exige a acuidade das atenções para ser penetrada, apreciada e julgada. Desse modo, forma/conteúdo da imagem são percebidas e apreendidas pelo apreciador, se ele se puser disponível, ao ponto de levar a sua sensibilidade a romper, mesmo por um instante, a barreira que o pensamento pragmático constrói. Portanto, solicita movimento interno e voluntário. “A imagem de arte, longe de facilitar a aceitação passiva, excita e exalta a consciência que o homem tem do seu poder, entendendo tanto o poder sobre o mundo exterior como, sobretudo, o interior. Efectivamente, a arte aumenta o domínio do homem sobre a natureza e sobre si próprio” (Huyghe, 1965, p.9-10).

Refletir sobre a linguagem visual, especialmente sobre as imagens de arte e as possibilidades que elas oferecem na formação do indivíduo remete a questões da formação de professores do Ensino Fundamental. A escola pública representa para a maioria dos brasileiros a única oportunidade de acesso a um processo sistematizado de ensino e aprendizagem (se a escola não faz, quem fará?). Hoje, com a importância da visualidade em todos os contextos e a tudo o que a ela está implícito, aprender a decodificar a imagem é certamente uma necessidade e um compromisso da educação pública. Considerando a fala do brasileiro Sebastião Salgado, respeitado e reconhecido internacionalmente como um dos maiores talentos da imagem fotográfica. “O homem, há muito tempo, vem se preocupando e buscando uma forma de comunicação universal. Tempos atrás se pensou que seria o esperanto, depois, o idioma inglês, hoje sabemos que é a imagem”. (Salgado, 2000). Frente a esta realidade, o professor do Ensino Fundamental precisa com urgência também construir-se leitor de imagens.

4.2 DELINEANDO UMA PROPOSTA DE EXPRESSÃO PEDAGÓGICA

Os estudos teóricos possibilitaram construir a resposta para a questão que instigou a presente pesquisa: Quais as Categorias Necessárias à Construção do Olhar Estético-Crítico do Professor do Ensino Fundamental? As categorias *Intencionalidade*, *Contexto*, *Crítica* e *Expressão* respondem à questão e portanto também estruturam o delineamento da proposta metodológica “Expressão Pedagógica”, que objetiva sistematizar um processo de ensino para a construção do olhar estético-crítico.

A *categoria intencionalidade* de ato, uma inspiração fenomenológica, foi selecionada para dar acesso a processos de formação das capacidades sensíveis do sujeito e, portanto, será responsável pelo desencadeamento de percursos que visam propiciar “encontros” no campo fenomênico. Dessa forma, a intencionalidade é categoria básica para que o professor possa selecionar e desvelar sentidos nos contextos e, nestes percursos, desvelar-se a si mesmo. Os contextos construídos ou naturais serão campos de pesquisa visual e, assim, poderão instigar inter-relações de conhecimentos, presente-passado-futuro, num movimento dialético. Merleau-Ponty expressa muito bem a importância destas relações:(1996, p.6): “O mundo não é um objeto do qual possuo comigo a lei de constituição; ele é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas. [...] não existe homem interior, o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece ”. A Proposta Pedagógica tem na intencionalidade e no contexto suas categorias fundamentais.

No campo de apreciação visual do ser humano existe uma ampla gama de sentidos. O sujeito, mesmo inconscientemente, sempre faz escolhas referenciadas nas suas significações, colocando-as entre parênteses no campo fenomênico. Isto significa dizer que a apreciação do fenômeno o atrai de tal

maneira que vem estabelecer uma íntima relação eu-sujeito com o eu-fenômeno, ocorrendo, então, o que se chama na fenomenologia de “redução”³², porque tudo o mais fica esquecido, pondo-o em suspensão, ocorrendo a experiência estética. Neste processo, os contextos (espaço-tempo) abrigam os fenômenos de sentido. Para Merleau-Ponty (1996, p.3): “Tudo aquilo que sei do mundo [...], eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos [...] não poderiam dizer nada”, razão pela qual os contextos de vivências serão fontes³³ onde o professor encontrará os temas geradores de processos de construção visual. Assim, na Proposta de Expressão Pedagógica, a estrutura não é rígida e cada tema gerador indica as ações mais adequadas.

A contextualização do espaço-tempo das vivências é imprescindível na Proposta, pois objetiva qualificar a construção dos conhecimentos e também ampliar o campo de pesquisa visual através das inter-relações das partes para o todo. A História da Arte será um dos conteúdos intrínsecos a este processo e o ponto de referência será o contexto vivencial local, o que permitirá a compreensão do universal. Assim, o repertório de imagens construídas pelas culturas, através das diversas civilizações, serão “instrumentos” de qualificação estético-crítico visual. Neste processo, toda a produção visual contemporânea veiculada nos meios de comunicação de massa, do popular ao erudito, será repertório de apreciação, bem como imagens (paisagens naturais) do meio ambiente.

Na Proposta, o meio ambiente encontra espaço privilegiado por várias razões:

a). facilita situações informais de construção visual-sensível;

³² Redução, na fenomenologia, é entendida como um momento em que se determina ou seleciona-se quais as partes do campo de observação são consideradas essenciais.

³³ O contexto, na Proposta Expressão Pedagógica, está sendo apresentado como o lugar onde se buscarão os temas geradores, mas, certamente, temas geradores poderão ser tirados de muito as outras fontes, como por exemplo dos conteúdos programáticos das áreas de conhecimento dos programas.

- b). é um espaço adequado para deixar o olhar pragmático e conquistar o prazer e a gratuidade;
- c). instiga o olhar apreciador do todo para as partes, promovendo inter-relações;
- e). propicia ao professor uma *intencional* vivência num constante processo de formação visual.

As categorias intencionalidade e contexto na Proposta perpassam todo o processo. A categoria contexto, inicialmente, será fenômeno de apreciação e descrição e, posteriormente, objeto de reflexão crítica. Nesta estrutura, as categorias crítica e expressão precedem as duas primeiras, tornando-se parte do processo desencadeado pela atitude fenomenológica. Assim, a proposta tem dois momentos, o que não significa ruptura. Procurando esclarecer e enfatizar esta questão, usa-se a expressão metafórica “contaminação”, pois é através dela que a passagem de um momento para o outro deverá acontecer.

No primeiro momento, as categorias intencionalidade e contexto visam à construção das capacidades subjetivas-inter-subjetivas. Uma frase de Merleau-Ponty expressa com clareza o foco central da Proposta : “o visível é o que se apreende *com* os olhos, o sensível é o que se aprende *pelos* sentidos” (ibid., p.28). O mesmo autor afirma: “O ‘algo’ perceptivo está sempre no meio de outra coisa, ele sempre faz parte de um ‘campo’. Uma superfície verdadeiramente homogênea, não oferecendo *nada para se perceber*, não pode ser dada *a nenhuma percepção*” (Merleau-Ponty, ibid., p.24). Assim, somente onde houver um fenômeno de percepção e um sujeito com a intencionalidade de percebê-lo ocorrerá o fazer perceptivo.

Embora o sujeito tenha sempre o mundo diante de si, a percepção pede uma atitude contemplativa. Para Merleau-Ponty , “ estamos presos ao mundo e não chegamos a nos destacar dele para passar à consciência do mundo. Se nós o fizéssemos, veríamos que a qualidade nunca é experimentada imediatamente e que toda a consciência é consciência de algo” (Merleau-

Ponty, *ibid.*, p.26). A intencionalidade e o contexto juntos formam a base de sustentação e são pré-requisitos para as categorias subseqüentes - a crítica e a expressão. A estrutura solicita um processo de desenvolvimento, inicialmente, com atividades individuais, sendo imprescindíveis as coletivas.

4.2.1 Encontro com o estranho, a *ad-miração* e a descrição

Primeiro momento

A proposta Expressão Pedagógica está estruturada em dois momentos, no primeiro contempla: Intencionalidade e contexto - olhar, sentir, sensação, *ad-miração*, o mundo enquanto fenômeno, que “está sempre ‘ali’, antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço todo consiste em reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estatuto filosófico” (Merleau-Ponty, *ibid.*, p.1). No olhar das sensações, o sujeito põe o espaço-tempo entre parênteses, faz a redução do mundo vivido e o coloca em suspensão, como num sopro, num ato do *ad-mirar*³⁴ (*para* mirar). Para Freire (1998a, p.43-4), este ato significa que “. admiramos e, ao penetrarmos no que foi admirado, o olhamos de dentro e daí de dentro aquilo que nos faz ver”, num movimento rápido e até mesmo violento, porque traz a interioridade para a exterioridade, provocando longínquas emoções e histórias de vida, presentificando o contexto referencial do sujeito. Este *ad-mirar*, olhar, mirar é diferente do olhar investigador, sem idéia pré-concebida ou juízo de valor, um olhar de ‘gratuidade’ para as coisas do mundo que aí estão independente de vontades.

³⁴ *Ad-mirar* – conceito adotado por Paulo Freire designando uma condição de assimilação e construção de (auto)conhecimento perante o estranho (não-eu). Paulo Freire. Ação Cultural para a Liberdade.ed.8. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

A fenomenólogo Husserl, na sua teoria, nomeia de estranhamento ao primeiro encontro do sujeito com o fenômeno que, para Vergara³⁵ (1998, p.4) significa: “reação primeira do olhar ao mirar o ‘não eu’, instigando a curiosidade e o desejo de compreensão; o de ad-miração que retoma as revelações e as interrogações do primeiro olhar, explorando e interpretando os significados presentes na obra de arte e em seu contexto, possibilitando assimilações individuais e culturais mais densas”.

Ostrower na sua obra “Acasos e Criação Artística”, relata a seguinte experiência:

Após imprimir minhas gravuras, faço sempre a limpeza das matrizes [...] jogo um pouco de detergente sobre as matrizes, a fim de diluir os restos de entintagem, e as enxugo com trapos e papéis.[...] Faço isto há anos. Mas um belo dia parei no meio da limpeza. Entre as dobras dos jornais amassados e cobertos de verdadeira lamaceira, de repente saltou-me aos olhos uma mancha cintilante de cor, como se fosse um leque que se abria diante de mim. Era fascinante! Fiquei olhando para ela. Não que na hora eu ainda pudesse fazer algo de concreto com esta forma [...]. Mas a mancha, eu a tinha visto. Ela me abalou profundamente. Doravante, ocuparia um lugar em meus pensamentos e um dia, talvez, reapareceria em alguma gravura como novo elemento de composição (Ostrower, 1990, p.1).

Ostrower fala também da causa que gerou o fenômeno:

Abaixando-se “ para apanhar uns panos no chão e, ao levantar a cabeça num movimento brusco, cruzei com um raio de luz que bateu nos jornais molhados de tinta suja, refletindo-se nessa mancha belíssima. Por que agora? Por que, nas centenas de vezes em que devo ter procedido exatamente do mesmo modo, usando as mesmas técnicas e os mesmos materiais, nunca me ocorreu olhar para as manchas? Ou bem, olhando-as, como é que só naquele instante consegui entendê-las desta maneira?” (ibid, p.1-2).

³⁵ Vergara em seu Projeto de Curadoria para o Núcleo Educação da XXIV Bienal Internacional de Arte, na cidade de São Paulo, em 1998, faz um paralelo entre o ad-mirar de Freire e o estranhamento de Husserl. Diz Vergara citando Freire: “em sua teoria do conhecimento, aponta para a compreensão do processo de leitura e aprendizagem do mundo, a partir de momentos contínuos, de aprofundamento construídos na experiência”. Inspirado por este autor, Vergara criou o já citado projeto, que tem como questão central o entendimento, através de leituras apreciativas críticas da arte contemporânea.

A experiência de Ostrower, decorrente do “acaso”, é semelhante ao estranhamento da fenomenologia de Husserl; a pesquisadora se apropria das duas expressões para o primeiro momento da Expressão Pedagógica. Ostrower lança, ainda, neste mesmo texto, a questão: “Não captaríamos, nesses estranhos acasos, ecos de nosso próprio ser sensível?”. Os “acasos” evidenciam recônditos do contexto referencial do sujeito e a proposta visa criar conhecimentos que instiguem o professor a estar alerta. Sugere-se que o professor não seja indiferente aos “acasos”, momentos privilegiados para a construção dos conteúdos sensíveis. À medida que as investigações teóricas avançavam, os “encontros com o inesperado” foram se consolidando na sua importância metodológica.



30. Uma *acaso* ostroweriano. Campos, N., fot.1997.

Há semelhança entre o *acaso* de Ostrower e o *acidente* na semiótica visual. Diz Oliveira: o “acidente” é também um encontro com o inesperado.

Considerado como uma manifestação textual³⁶ em sua ocorrência, o acidente é de natureza estética. Sua organização rompe com a sistematização prevista e produz o inesperado, um imprevisível que exige uma apreensão sensível. Assim, o acidente é também de natureza estética³⁷. Tem uma organização que aprofunda e enfatiza a convocação da sensorialidade do sujeito para apreendê-lo e significar. Mas o acidente é também de natureza ética, na medida que é um restaurador do sentido, pois considerar uma certa qualidade do objeto como uma possibilidade de ocorrência sensível não deixa de eticamente postular uma re-semantização da vida e do mundo cotidiano (Oliveira. A. C., 1998, p.93).

Assim, os contextos sócio-político-culturais são fontes de múltiplos “acaso/estranhamento/acidente”, aqueles disponíveis a este querer ad-mirar. É também uma forma de re-colocar o sujeito no mundo pois desvela possibilidades de sentidos. O ‘encontro com o inesperado’ é, enfim, uma reação primeira que leva o sujeito a parar, numa apreensão estética que é sempre efêmera, com efeito de eternidade. “Ela desencadeia fases de conjunção e de disjunção determinadas na especificidade de cada ocorrência...” (Oliveira, *ibid*, p.94). O ad-mirar é, no entanto, um parar de maior tempo, pois implica em se disponibilizar a olhar e sentir o fenômeno, é um querer apreciar pela gratuidade da ação sensível do olhar, sensação física e da sensibilidade espiritual.

O encontro do professor com as imagens do seu próprio contexto, através de vivências contínuas e sistematizadas, pode promover uma educação dos sentidos e da sensibilidade, de modo a torná-la capaz de distinguir e buscar valores adequados para o crescimento do homem. Entende-se que o desenvolvimento das potencialidades ontológicas do ser humano reverte-se em capacidades subjetivas que, quando vivenciadas por atitudes humanizantes, podem provocar inesperados encontros, instigando reação ad-mirar e descrever.

A *categoria intencionalidade* visa à construção do ser-sujeito e o contexto volta-se para a construção da consciência histórico-social num

³⁶. Segundo Oliveira A. C., (*ibid.*, p.90): “A Semiótica tem como sua unidade fundadora o conceito de texto, em qualquer de suas manifestações”. Isto é, são textos as imagens estéticas naturais ou construídas ou então imagens artísticas (obras de arte).

³⁷. Estésica palavra de origem grega *aísthesis*, significado de sensação, sensibilidade, sentimento (Novo Dicionário Aurélio. ed.14. Nova Fronteira, Rio de Janeiro)..

processo centrado no indivíduo. O encontro com o inesperado, mesmo sendo rápido, é intenso e duradouro na sua repercussão, cujo ápice é a fusão entre sujeito e objeto. Intervêm neste processo dois aspectos: a suspensão do tempo e do espaço, que perdura por toda duração do estado de surpresa, assim como efeitos de sentido³⁸, de deslumbramento, de fascinação, de contaminação que um acidente estético pode desencadear em sua atualização. A apreensão estética é efêmera, mas com efeito de eternidade. Este processo é individual, insubstituível e irrepetível, exigindo que o sujeito esteja presente, ‘vivo’ frente ao fenômeno, significando que nunca será uma relação de passividade. (Oliveira, *ibid.*, p.94)

A intencionalidade está no sentido de ‘consciência’ de ação, neste caso, orientada para olhar, sentir a sensação da experiência estética que se renova a cada novo olhar, construindo a consciência fenomenológica. Uma tarefa que não pode ser fechada na edificação de um sistema, mas por princípio renova-se com o curso da própria vida. Dessa forma, não há vivência possível se não se construírem na subjetividade do ser as condições de significação para que ocorra a mobilização dos sentidos sensíveis e se estabeleça uma relação que possa entreabrir para o *além-sentido*, enfatizando a continuação de um processo de formação comprometida com o humano e o social, Oliveira, (*ibid.*, p.93) expressa:

Como as características do que nos rodeia e da vida em geral são sistematizadas em uma somatório de hábitos, acaba sendo a própria repetição das ocorrências e a sua quase previsibilidade que dissolvem as qualidades sensíveis do vivido, as particularidades dos objetos. Todavia, como a atribuição de valores está sempre aberta às valorizações, encontram-se em estado de possibilidade as novas formas de existência dos objetos que, dado esse caráter de potencialidade, torna também em aberto as possibilidades de ocorrência de um encontro singular entre sujeito e objeto.

³⁸ ‘Efeito de sentido’ é a impressão de “realidade” produzida pelos nossos sentidos quando entram em contato com o sentido (objeto-mundo) Greimas, 79 p.136).

4.2.2 Reflexão, crítica e expressão

Segundo momento

No primeiro momento, cria-se um espaço-tempo para o sujeito-professor despojar-se do fazer pragmático e dispor-se a outros saberes. Neste processo, as sensações provocadas pelas experiências sensíveis diluem-se em uma sensação de bem e subsidiam o segundo momento, que abre espaço para pensamentos relacionais e reflexivos. A passagem do primeiro momento para o segundo não se dá pela ruptura, mas pela harmonia de um processo contínuo, dos sentimentos sensíveis aos sentidos da razão que, mesclados pelo sensível e o racional, vão construindo as cognições.

A *categoria crítica* agrega descrição, julgamento, interpretação, análise... através de uma postura de ação-reflexão-reação, etc. Esta categoria tem como expressão chave o diálogo, que será o ponto de referência e deverá perpassar as atividades a ela inerentes. O diálogo propicia e fortalece as discussões, abrindo espaço para a convivência social, onde os fenômenos da convivência se tornam concretos. Segundo Oliveira, A. C., (ibid., p. 7-8), existem contextos, com os quais estamos de tal forma acostumados a conviver, que problematizá-los seria um ato essencial para melhor compreender o mundo em que nos inserimos. Conscientizados, tornar-se-ia possível interferir e contribuir para a sua construção. Desse modo, o diálogo pode ser um excelente provocador de situações que favoreçam espaços para “o olhar crítico” dos fatos sociais e para a construção da capacidade de fazer a crítica. O diálogo, então, é desafiador de ações cognitivas, propiciando a relação eu/tu/fenômeno-mundo; isto significa poder evoluir na formação dos valores humanos. Os conteúdos agregados nesta categoria dão suficientes razões para que se busquem, principalmente na pedagogia crítica existencialista de Paulo Freire, os subsídios teóricos para fundamentar e legitimar a presente proposta.

Assim, o diálogo, elemento fundamental em um processo de formação humanizante, oferece oportunidade para se exercer a crítica.

Através dela ampliam-se as reflexões e os momentos para se repensar, como também para conscientizar-se de si mesmo e do outro, capaz, então, de avaliar e verificar. É, enfim, um ato, um espaço que possibilita re-considerar os dados disponíveis e encontrar novos significados. Neste processo, criam-se espaços de inter-relações entre o contexto referencial do sujeito, o social e os novos conhecimentos (Patrício, 1996, p.88). Os sujeitos da ação caminham em direção à construção das suas próprias sínteses, que se refletem no momento do 'fazer expressivo'.

Na Proposta, a partir deste segundo momento, aconselha-se a criar espaços de atividades coletivas, através de processos dialógicos de reflexão e de crítica sobre a imagem – contexto. Crítica é não aceitar as verdades como definitivas, procedimento que leva a repensar projetos e resultados, na busca de novos caminhos. Como exemplo, coloca-se valor nos pensamentos e nos sentimentos, postura que reflete um processo de construção do ser pelo ético e estético (Patrício, *ibid.*, p.89). Nesta troca de conhecimentos, estabelecem-se relações que contribuem para formar valores culturais, pois descobrem-se semelhanças e diferenças, desvelam-se características do viver do ser humano em comunidade e constroem-se valores para formar a própria identidade cultural.

Expressão: nesta categoria o elemento chave é o fazer criativo. Parafraseando Ostrower, é através deste fazer que o homem expressa o mundo que o rodeia e a si próprio; portanto, esta categoria objetiva propiciar condições para o sujeito-professor expressar a construção do olhar estético-crítico, através de um objeto que o represente. “A idéia de expressão está intimamente ligada a um nexó que se pressupõe existir entre uma fonte de energia e um signo que a veicula ou a encerra. Uma força que se exprime e uma forma que a exprime. Força e forma remetem-se e compreendem-se mutuamente” (Bosi, 1986, p.50). Nas primeiras categorias, o sujeito encontra o espaço para o olhar e captar os fenômenos estéticos e artísticos numa atitude receptiva. A *expressão* representa um momento posterior, em que as impressões recebidas são elaboradas, numa

relação que envolve sensibilidade e cognição, transformadas e devolvidas através de uma nova forma possibilitada pela ação expressiva. Este fazer dá concretude aos conhecimentos apreendidos. A expressão agrega avaliação, análise do processo, projetos de trabalho, produção, habilidades artísticas, exploração de materiais, atividades individuais e produções coletivas. A produção expressiva gráfica possibilita avaliar e julgar as próprias conquistas, bem como aprofundar reflexões.

Quando há expressão, há também consciência, propiciando conhecimentos sensíveis e lógicos. A formação das capacidades sensíveis passam pelo exercício do fazer; deste modo, a proposta contempla o fazer reflexivo e o expressivo no decorrer do processo em tempos diferentes. O tema gerador e o percurso da aprendizagem serão os indicadores dos fazeres expressivos. Segundo Freire (1980, p.30), “os temas geradores podem situar-se em círculos concêntricos que vão do geral ao particular. A unidade histórica mais ampla compreende um conjunto diversificado de unidades e sub-unidades (continentais, regionais, nacionais etc.) e comporta temas do tipo universal”. É nesta relação dialética que o tema gerador interessa à Proposta de Expressão Pedagógica.

Na Proposta, buscou-se criar estratégias no ‘modelo’ de vivências, dando sentido à forma e aos conteúdos. É fundamental criar situações onde o sujeito-professor possa vivenciar em profundidade o mundo que o rodeia. Visando a aplicar a proposta no campo de pesquisa, foi escolhida a natureza como tema gerador, o que deu matiz ao processo metodológico.

A indicação do espaço natural é decorrente das experiências da pesquisadora e também das condições favoráveis que a natureza oferece para a construção do olhar sensível. A natureza é uma fonte inesgotável de sensações e sentimentos sensíveis. Assim, construir o olhar para fluí-la é um caminho para a conquista da formação estética. A sensibilidade ao meio leva a um desvio do caminho habitual, pois percebe-se o mundo como uma paisagem ou

soma de estímulos. Para Merleau-Ponty (apud Nunes (1993, p.67): “A pintura nos ensina a ver. E mais do que isso: ensina o que é a visão, e em que consiste a unidade da coisa natural - uma unidade simbólica, religando cada qualidade sensível a outra, como num quadro de Cézanne, onde a cor se junta à forma e sugere qualidades táteis e olfativas (o odor da paisagem a que o artista se referiu)”. Assim, no contato direto com a natureza e através da obra de arte, criam-se inter-relações que favorecem condições para um modo sensível de ver e dizer o mundo.

Para Francastel (1983, p.27) o homem se encontra:

À procura de um cenário feito à sua medida, na Natureza dominada pelas regras maravilhosas da sua mente, a teoria da forma mostra-se insuficiente e torna-se necessário projectar a nossa atenção para lá da aparência geral dos objetos naturais ou artificiais, que estão diante dos nossos olhos. Tem que se procurar atingir, então, duas coisas. A primeira consiste em relacionar uma experiência aproximativa, não apenas com o todo, mas também com cada um dos elementos que, sendo parte do todo, não deixam por isso de constituir realidades destacáveis, e que podem estar relacionados com outros conjuntos, distintos e até muito diferentes do todo.

A presente investigação não está voltada somente para o desenvolvimento das capacidades visuais para a leitura de imagens culturais ou dos contextos vivenciais; espera-se mais que a formação de um bom leitor. A pesquisa visa a construir conhecimentos para uma construção visual, que transcenda a ‘lógica do mercado’, fazendo emergir qualidades humanas, que a mesma lógica abortou. Construir-se-á, assim, uma educação estética capaz de revelar valores humanos. Este modo de relacionar-se é uma das grandes carências da contemporaneidade.

A natureza, como tema gerador, limitou as opções dos sujeitos da pesquisa. A liberdade de escolha no processo de ensino e aprendizagem é fundamental e deve ser cultivada, pois é através dela que o sujeito se faz responsável, constrói a sua autonomia, descobre seus “quereres”, enfim, se faz

sujeito da sua própria história. Assim, a não liberdade dos sujeitos da pesquisa deveu-se aos objetivos da pesquisadora.

A Proposta de Expressão Pedagógica para a formação do sujeito-professor do Ensino Fundamental é aberta e em constante processo de reconstrução. O espaço significativo do mundo (o contexto), sendo reconhecido e abordado como campo de pesquisa, permitirá que a cada ‘fazer’ da Proposta de Expressão Pedagógica tenha-se o matiz das realidades do sujeito-professor. A Proposta tem como objetivo a construção do olhar estético-crítico, portanto a matéria prima de trabalho e conhecimento é o mundo da imagem. Considera-se, por uma questão de coerência e adequação, que a proposta tenha como suporte de apresentação uma estrutura hegemonicamente visual. Acredita-se que os espaços de vivências sejam sempre os mais indicados para construção de estratégias de aprendizagens.

4.2.3 Contexto – espaço e tempo

Investigação

O convite para ministrar um curso sobre o ensino da arte para professores do Ensino Fundamental na cidade de Ijuí criou um campo de pesquisa necessário para aplicar e testar a proposta metodológica em elaboração. Este curso – “Seminário de Ensino da Arte para Professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Arte-Educadores” – foi a primeira etapa de um seminário estruturado para desenvolver-se em três momentos diferentes, promovido pelos Pólos Disseminadores do Projeto Arte na Escola³⁹ - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI) e 36ª DE da Secretária Estadual de Educação do RGS. Para a pesquisadora configurou-se como uma ótima oportunidade. O evento foi divulgado nas escolas das Redes Estadual, Municipal e Particular, através de um Ofício Circular (*anexo1*). O grupo em foco parecia possuir o perfil

³⁹ Pólos Disseminadores do Projeto Arte na Escola, ver “Rede Arte na Escola”, nota 26, p.39.

adequado para aplicar a proposta em elaboração, pois, em sua maioria, eram professores do Ensino Fundamental e atuando em sala de aula. O evento aconteceu no dia 10 de Dezembro de 1999, no Auditório da Sede Acadêmica da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, com uma carga horária de oito horas e com 159 professores inscritos.

O espaço físico destinado ao desenvolvimento do curso foi um auditório com capacidade para 400 pessoas e não propiciou a necessária aproximação do grupo com esta pesquisadora, o que teria facilitado a comunicação. Olhando sob outro prisma, considerou-se uma situação interessante para testar a proposta metodológica, pois é importante que seja flexível para adaptar-se a diferentes realidades. No mesmo espaço, acontecia uma exposição de trabalhos artísticos de alunos de diferentes escolas e também esculturas de um artista local, na ante-sala do auditório. A apreciação e a leitura visual dos objetos artísticos ou não, ali expostos, permitiram (à pesquisadora) adentrar em parte do contexto daquela comunidade escolar.

Assim, foi possível constatar que naquela realidade havia práticas de ensino centradas nas técnicas⁴⁰, entre elas: colagem com palitos de picolé e técnica do mosaico, tendo como suporte desenhos de estereótipos⁴¹. Esta apreciação permitiu constatar que a técnica pela técnica ainda ocupa um espaço significativo no processo do ensino da imagem. Ao apreciar o trabalho executado com a técnica do mosaico feito com papéis laminados, reporteime aos mesmos papéis encontrados nos cartazes em homenagem ao dia das mães na escola Graças a Deus. Uma pessoa, que também apreciava os trabalhos em

⁴⁰ Na década de 70, a Disciplina de Educação Artística, na rede oficial, por influência da Lei de Diretrizes de Base da Educação Brasileira de N.º. 05692/69, deu ênfase ao ensino e aprendizagem de técnicas, pois visava à formação de mão de obra em nível de segundo grau. O que levou a um processo reducionista de ensino, a técnica pela técnica.

⁴¹ Estereotipados são desenhos que não representam a expressão do seu criador. Na escola são frequentes; o aluno copia imagens divulgadas amplamente pela mídia por que 'gosta' e acredita que sejam 'certos'. Assim, elas correm o risco de se tornarem inflexíveis, seguindo sempre o mesmo modelo, o que o levará a perder as sensibilidades expressivas. Enquanto que os adultos, por não terem passado, durante a formação escolar, pelo necessário e adequado fazer expressivo, agora desenharam e repetem sempre formas iguais, tais como: montanhas (linha do horizonte), céu, sol, nuvens e na terra, árvores, casa e bonecos (tipo palito).

mosaico, comentou: “esta escola é rica, os alunos pertencem, na sua maioria a classe alta, por isto podem usar estes materiais!” Vantagem? Parece que não, pois justamente em escolas onde não predominava o consumo destes materiais foi possível apreciar os trabalhos mais expressivos. É importante lembrar que, para Martins (1998, p. 145), “mais do que quantidade de materiais, é preciso oferecer ricas oportunidades de aprendizagem. Para isso, é preciso selecionar meios acessíveis à realidade, inventar possibilidades para os materiais existentes, inovar, ousar”.

Junto ao grupo, em sua maioria pouco inovador, observou-se que há professores com coragem de ousar nas suas práticas pedagógicas. Entre estes, há um grupo de professores da 36ª DE, também promotores do evento, que desenvolvem o projeto “O Artista na Escola”⁴², tendo como objeto de pesquisa e apreciação estético-visual a obra de arte. Este projeto propõe que os alunos tenham contato direto com a obra e o seu produtor - o sujeito-artista. Nesse contato com a obra os alunos apreciam, refletem e expressam através de um fazer plástico o que apreenderam. A contextualização do artista e a sua obra propicia a reflexão sobre questões sócio-culturais das suas realidades, transpondo a área de artes, o que possibilita a transversalidade dos conhecimentos. Na exposição, algumas releituras das obras apreciadas estavam expostas. A produção dos alunos é como um espelho para o professor, portanto uma concreta possibilidade de se avaliar a prática. Assim, também foi possível perceber o perfil dos professores e melhor avaliar a realidade ali presentificada pelas imagens.

No auditório, os professores circulavam, olhavam a exposição e aguardavam o início do evento. Dentro da tradição cultural regional, alguns tomavam chimarrão. Na entrada do auditório, os sujeitos da pesquisa recebiam informações e também alguns materiais, entre eles, os deixados pela

⁴² O projeto “O Artista na Escola” já está na sua terceira edição e tem conseguido mobilizar um grande número de professores e alunos, com repercussão em várias comunidades do município. Conseqüentemente, já alcançou um destaque sócio-cultural que transcende os ambientes escolares.

pesquisadora, que constituíam-se de ficha de identificação (*anexo 2*), proposta para as vivências e orientações sobre a dinâmica das mesmas. Estes materiais informativos objetivavam antecipar orientações, visando a evitar possíveis “desentendimentos” gerados pelo grande número de participantes para as atividades práticas.

O encontro teve início às oito horas, com aproximadamente 100 professores. Alguns só participaram do período da manhã, e outros só vieram à tarde. Este dado não havia sido considerado na elaboração do planejamento, o que veio a se configurar num problema na análise dos dados, já que a aplicação da Proposta estava estruturada em três vivências, que se interligavam formando um todo. Considerou-se um número de participantes significativo para um encontro regional que se propõe a pensar e refletir sobre o ensino das artes visuais, ou seja, pensar o ensino e a aprendizagem da imagem. A abertura oficial aconteceu com a presença do pró-reitor de ensino e pesquisa da Universidade, com representante da Secretária de Educação Estadual e com os Coordenadores dos Pólos Disseminadores da Rede Arte na Escola dessas entidades. O seminário iniciou-se com a palestra desta pesquisadora.

Após a palestra, foi aberto um espaço para debate, passando, em seguida, para a apresentação da programação das atividades previstas para o dia de trabalho e esclarecimentos sobre os conteúdos tratados nos textos recebidos. O texto foi utilizado como uma primeira informação, precedendo outros esclarecimentos na própria voz da pesquisadora e, por fim, houve um espaço para esclarecer possíveis dúvidas. Quando se abriu este espaço, houve silêncio. Neste momento, várias falas de Freire, vieram à baila. O que poderia estar significando o silêncio? Estaria tudo obscuro ou tudo tão claro, o suficiente, para não haver dúvidas? Assim, com interrogações, ainda não vislumbrando com clareza as respostas, foi desencadeado o processo de validação da proposta.

4.2.4 Metodologia da pesquisa

Na aplicação da Proposta, tornou-se necessário estruturá-la metodologicamente para aplicar no campo de pesquisa. Elaboraram-se estratégias que propiciassem aos sujeitos da pesquisa condições para vivenciarem situações de aprendizagem visual e através dessa linguagem a apreensão do tema gerador: a natureza.

O processo de validação desenvolveu-se através de duas vivências nos espaços externos na paisagem natural e outra no espaço interno, tendo como recurso imagens fixas de elementos da natureza. Inicialmente, os sujeitos da pesquisa, através da Vivência I, experimentaram uma situação visual de construção sensível e, posteriormente, refletiram, analisaram e expressaram-se através de falas e depoimentos no grande grupo. Depois, foi construído o 'cenário' para a Vivência II, apresentada através de uma sequência de 17 imagens, criando, com a dinâmica da apresentação, espaços de apreciação estética. A segunda vivência externa seria a de número III

Na Vivência I. (externa) buscava-se que os sujeitos da pesquisa experimentassem uma situação de aprendizagem sensível, enquanto na Vivência II (interna), o espaço foi criado para aplicar o primeiro momento da Proposta de Expressão Pedagógica e na Vivência III (externa) os sujeitos da pesquisa expressaram, a seu modo, procedimentos da Vivência II. Acreditava-se que depois da Vivência II, estariam eles de posse de novas informações sensíveis e cognitivas que contribuiriam para o desenvolvimento da Vivência III. Visando à avaliação de dados, as vivências externas I e III, tiveram propostas iguais, como também o mesmo espaço físico. O texto a seguir contém a proposta da vivência: *Selecione no meio ambiente natural elementos que lhe sejam mais significativos. Após, registre, através de formas, linhas e ou/palavras, o que você está vendo, sentindo, sensações e lembranças que essas imagens provocam em você*

O repertório das imagens apresentadas na Vivência II era formado por reproduções de obras de arte, imagens com qualidades estéticas veiculadas pelos meios de comunicação de massa e fotografias de 'recortes' da paisagem natural, explorando pontos de vista. Estruturou-se uma dinâmica básica para a apresentação, porém com variações considerando forma/conteúdo da imagem em apreciação. Exemplo da estrutura: Exposição da imagem; ... silêncio para a apreciação (experiência estética), sugestões para voltar a olhar, sentir, deixando o olhar percorrer sobre a imagem. Admirar, isto é, "parar para mirar e interpretar o que estavam vendo, conforme sua própria poética (linguagem pessoal de cada indivíduo). Na vivência, inicialmente, trabalhou-se a categoria intencionalidade, contexto, crítica e expressão.

Optou-se pelo instrumento do tipo pesquisa-ação com base empírica, realizada na inter-relação dos sujeitos-professores (sujeitos da pesquisa) e o pesquisador no campo de investigação. O diálogo, a reflexão, a exposição de imagens fixas (retro projetor), o depoimento e expressão gráfica foram recursos utilizados. O processo de investigação foi se construindo ao longo do desenvolvimento, através das vivências e atividades criadas como estratégias para a experimentação da proposta. Usaram-se como instrumentos de pesquisa: observação, ficha de identificação, máquina fotográfica, câmera de vídeo, e gravador.

Vivência I

Os participantes foram liberados e convidados a vivenciar a proposta . No espaço externo, apesar de existir um amplo bosque que, na visão da pesquisadora, era adequado para a vivência, os sujeitos na sua maioria não se afastaram do prédio sede. Ficavam em pequenos grupos em animadas conversas, parecendo que o objetivo da saída se encerrava ali mesmo.



31. Meio ambiente, espaço físico das vivências.
Campus Universitário - UNIJUI. Ijuí - RGS.
Campos, N., fot.1999.

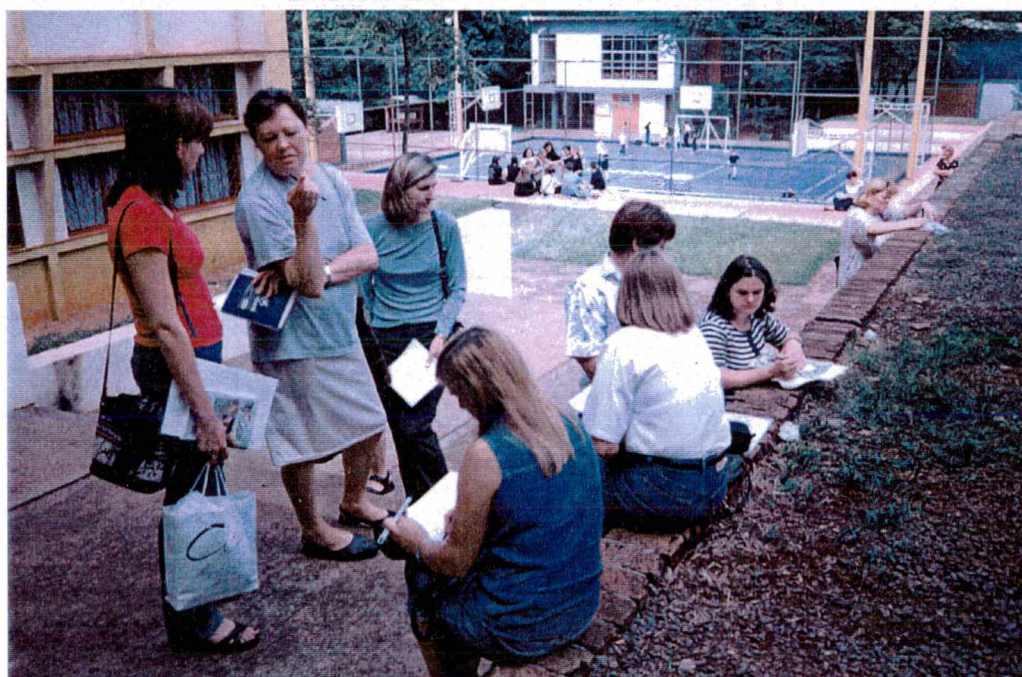


32. Contexto, início da Vivência I Campos, fot.1999.

Posteriormente o depoimento de um dos sujeitos veio nesta direção.

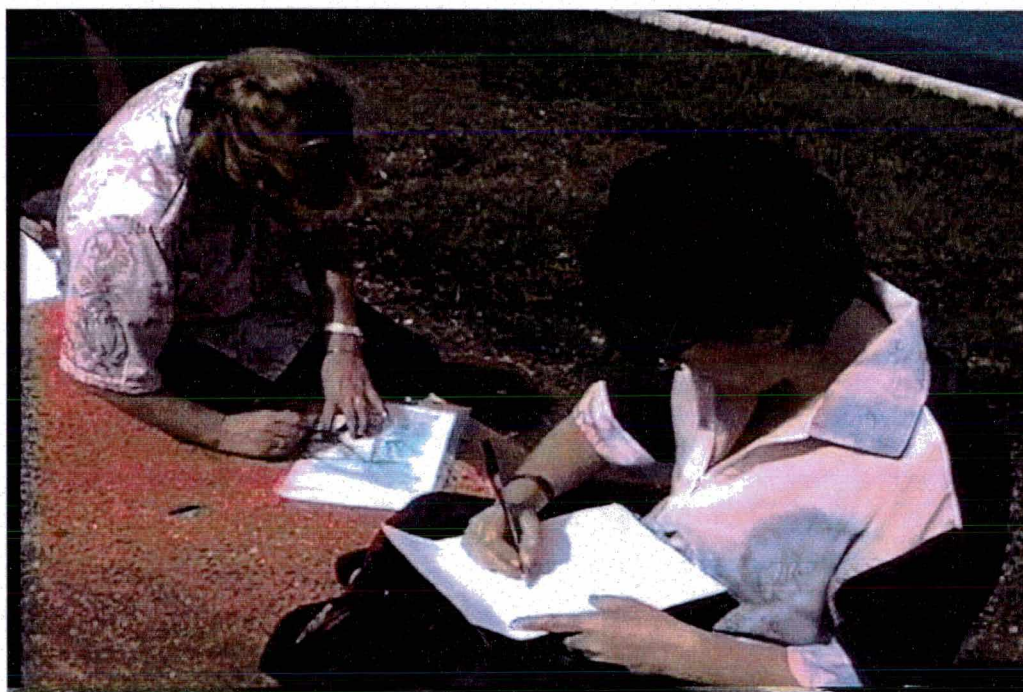
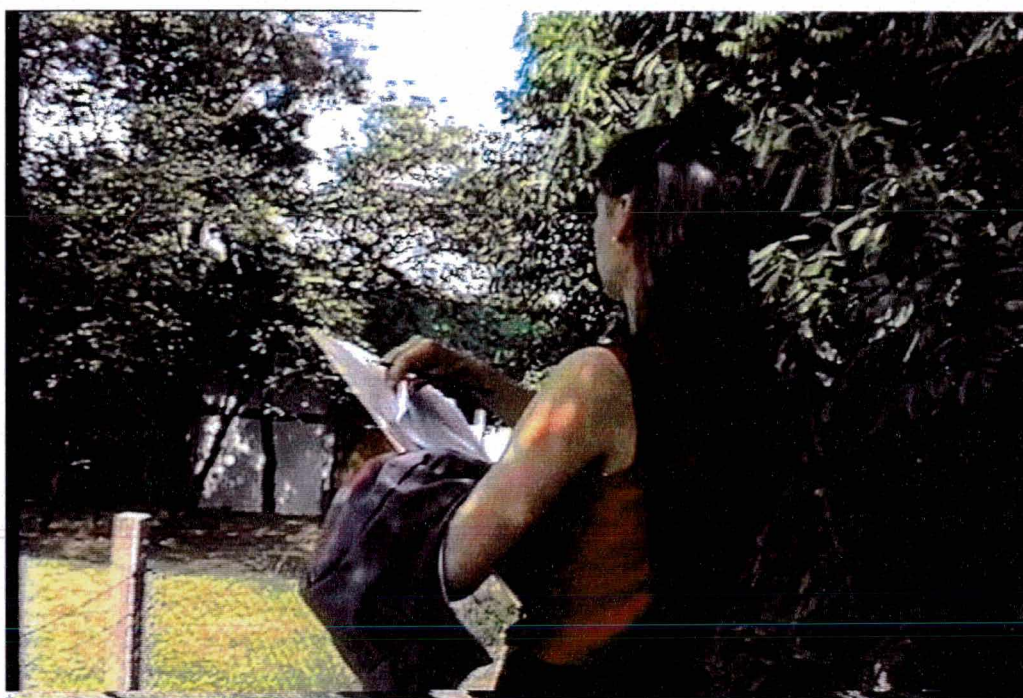
A questão é que,... quero falar por nós. A questão é que a gente se encontra tão pouco, quando a gente se vê em um espaço assim, fica difícil se concentrar em outra coisa senão nas colegas, com quem temos tantas coisas para conversar, que a gente esquece um pouco da proposta. Eu vejo por nós, pelo nosso grupinho,..., nós fizemos o trabalho sim, mas a gente se concentrou também na gente. (Sujeito A).

Este foi um momento de encontro com um novo real. Lembrando Patrício, referindo-se a uma de suas pesquisas: “ A compreensão da realidade foi se fazendo já no processo de levantamento de dados. Isso permite outros olhares, outros dados, outras buscas, outras abordagens. É um ir e vir constante no processo. Isto é possível pela flexibilidade que o referencial prescreve” (1996, p.81). As realidades que perpassaram na fala do professor e o pensamento de Patrício prescreveram diferentes ações, à medida que as vivências da pesquisa iam acontecendo. Veja algumas imagens:



33. Da observação surgem novas ações. Campos, fot.1999.

Além dos professores que não quiseram afastar-se havia outros que logo buscaram os objetos de apreciação, parando, olhando demoradamente, provavelmente fazendo recortes da natureza, como ilustram as imagens a seguir.



34 Sujeitos da pesquisa no campo de investigação
Campus Universitário UNIJUI. Captadas em vídeo e fot., 1999.

Nesta etapa não se pretendia orientar ou criar problemas pedagógicos, além do encontro do sujeito com o fenômeno – natureza, para que pudessem descobrir que a cada momento, o campo perceptivo é preenchido de reflexos, de estalidos, de impressões táteis fugazes,... (Merleau-Ponty, 1996, p. 5). Algumas vivências na descrição dos sujeitos mostram que tais descobertas também foram feitas.

Quando fomos passear no bosque na busca de imagens, estávamos nos deliciando com a beleza e com a gratuidade das coisas que existem no nosso mundo, e observamos as imagens, prá dentro da floresta ... , então observamos quanta coisa existe e como nos aproximamos 'destas coisas', na vida e reelaboramos em outras circunstâncias. ... este olhar atento de quem olha o dia a dia com outro olhar que não é este olhar areado⁴³, mais um olhar investigador criativo, perdido, um olhar de outro jeito,....(sujeito B)

O objetivo desta primeira vivência está bem fundamentado num pensamento de Porcher (1982, p.112). “ É enxergar o mundo que nos cerca com um olhar renovado, diferente, ingênuo e poético. Esta é uma experiência sensorial e motora particularmente enriquecedora”, o que sugere que a proposta em construção encaminha-se nesta direção. A fala de uma professora presente ilustra esse pensamento.

Eu tenho uma experiência de vida; no magistério trabalho com etnias, mas hoje, tantos anos que eu tenho de trabalho, me chamou a atenção, por isso que dizem, nunca a gente aprende tudo o que chega, Eu com tantos anos de magistério, nunca tinha tirado um momento para ver a realidade, para observar, podem me chamar de chata, de antiga, mas hoje foi tão importante que estou me sentindo emocionada.

Então eu parei e pensei, porque eu vou lá no bosque, pois eu moro no interior , aí, comecei a observar e aqui começou, fiz uma chamada para mim mesmo. Será que estou fazendo certo, só dar conteúdos, sem dar oportunidade para os meus alunos observarem, então me questioneei, encostei na parede ali,.... como se falasse para mim mesma: todo mundo ficou em grupo e, eu, fiquei sozinha, só que, esse sozinha me custou muito, por que eu aprendi,

⁴³ “areado” expressão usada no depoimento de um dos sujeitos, termo pouco usado no vocabulário artístico, mas fez sentido no depoimento. Conforme dicionário ‘Aurélio’ significa:absorto, alheado, estonteado, perdido, desorientado,etc.

a partir de hoje, que a gente tem que valorizar o que a gente tem. Lá na minha escolinha, tem muitos materiais, que a professora também apresentou hoje. Aprendi também que a gente tem que valorizar o meio ambiente, a natureza, por que aqui entre esse cimento, aqui não tinha calor humano, era mais prá lá, lá na natureza, então nós temos que ensinar os nossos alunos a ler a realidade, o mundo, a partir da sua realidade é mais amplo, mais amplo ainda. Estão eu coloquei esta frase: Natureza. Preserve-a enquanto ela não se revolta contra ti, contra o ser humano (sujeito C).

A fala deste sujeito-professor presentifica uma experiência criada pelo encontro do sujeito com o “estranho”, que evolui para a reflexão crítica. É necessário considerar que, o fenômeno do encontro só se realizou porque ele se dispôs a vivê-lo. A análise dos registros fotográficos confirma a observação de campo, de que havia entre o grupo dos interessados aqueles que pareciam não ter encontrado internamente as razões para se disporem a observar, não conseguindo chegar a um fazer de significações. Desde o início, teve-se a consciência da heterogeneidade do grupo.

A voz dos sujeitos da pesquisa:

... eu queria dizer para o grupo, que em uma ocasião, viajando com a minha irmã no interior, eu já fazia o curso de arte; eu ia na viagem chamando sua atenção pra várias coisas que ia vendo. Chegando em casa ela disse para o seu marido: a minha irmã passou a vida inteira neste caminho e não enxergou certas coisas que agora está enxergando ... (sujeito D).

Um trabalho de observação. Eu fico pensando na sua fala, você começou falando em significação. Enquanto a gente caminhava nós fomos até o bosque. Fico pensando o quanto a gente consegue trazer de significação mesmo estando fora do nosso lugar, ...palavras com significação, palavra significante 'Arteiro' (referente a arte) tu encontravas alguma coisa enquanto sobrevoava a região (sujeito E).

Quando a proposta foi colocada como de observação, a primeira coisa que me veio, foi: faz tempo que eu não desço até o bosque, quero ver o que modificou. E, fui quase no final do bosque e consegui reproduzir aleatoriamente, bem rascunhado o que estava observando e, na medida em que você observa dá uma sensação de tranquilidade, você via escutando o som dos pássaros, às vezes uma réstia de sol (?) penetrando para dentro da mata (sujeito F).

Sáímos a caminhar, caminhamos e conversamos um pouco e depois sentamos naquela escadinha, antes da Psicologia . Depois, eu comecei a

observar, é bem diferente de quando a gente sempre passa por ali e vai tão rápido para a escola, vai para a sala de aula, passa correndo por ali e hoje sentada nas escadas foi uma coisa muito significativa para mim. Eu comecei a me deixar embeber pelo azul das hortênsias que havia ali e aquela placa da clínica da psicologia, comecei a fazer associações do azul das hortênsias com o azul do inconsciente, daí produzi uma poesia (sujeito G).

Estas falas, captadas em vídeo, permitiram que se construíssem os seguintes dados: os professores que se manifestaram eram, na sua maioria, da área de arte, conheciam expressões, específicas do vocabulário da linguagem plástica, compreenderam a proposta, desenvolveram e falaram. Os professores sem formação não desejavam falar e se manifestaram através da expressão gráfica, com um repertório de imagens estereotipadas, presos a um modelo de ensino engessado em chavões. Algumas falas suscitaram uma reflexão sobre os cursos de atualização docente, onde muitos professores têm uma visão equivocada, esperando dos cursos verdadeiras “receitas pedagógicas”. Chegou-se a esta avaliação através das observações de campo. Vários professores não abriram espaço para descobertas que poderiam ser geradoras de novas percepções de mundo, ou de outros desejos de aprendizagem.

Certamente a visão de formação somente voltada para aquisição de informações conteudísticas é uma prática equivocada que precisa ser trabalhada, principalmente quando a área de conhecimento tem a natureza do presente objeto de investigação. Se o sujeito não for construído, enquanto indivíduo cogniscente, terá dificuldades em conquistar condições de conhecimento para uma prática docente criativa e libertadora.

Resguardando as especificidades e a heterogeneidade da participação, os professores foram buscando seus espaços de apreciação, fazendo seus recortes de contextos. Buoro (1996, p.61-2) comenta sobre a obra do artista Cézanne: “o recorte feito remete-nos a propostas de trabalho em que o olho busque, nas múltiplas respostas encontradas pelo artista, relações visuais mais significativas com o objeto observado”. O texto que receberam objetivava instigar no sujeito-professor um olhar demorado para o fenômeno natureza, deixando que emergissem sensações, lembranças e desvelasse algo novo.

Portanto, requeria observação, concentração e silêncio. No entanto, de modo geral, os sujeitos, quando em grupo, não criaram condições para reflexões individuais, enquanto os que buscaram ficar a sós demonstravam claramente um maior envolvimento, como também permaneceram maior tempo envolvidos pelo 'fazer'.

Vivência II

Às 14:00 horas, o número de participantes havia reduzido bastante. A programação prevista precisou ser alterada. O retorno às atividades só aconteceu às 15:00 horas. Reinício difícil, considerando que, normalmente, a parada para o almoço diminui o ritmo dos trabalhos, o que, neste caso, acentuou-se. Observando o grupo dos professores no auditório, foi possível constatar vários olhares 'que não viam', desatentos à fala da pesquisadora preparando a Vivência II. Buscando melhorar a participação, retomaram-se algumas questões do período matutino, explorando a questão dos 'vários pontos de vista' no espaço e no tempo, falando e mostrando imagens. Assim, introduziu-se a Vivência II. Eis um exemplo da dinâmica adotada:

- a) apresentação da imagem em transparência (as imagens de Paul Cézanne permanecem);
- b) uma pausa, um silêncio⁴⁴ (olhar, sentir) e percepção (forma/conteúdo).
- c) apresentação de um pensamento relativo à imagem apreciada.

⁴⁴ Neste silêncio buscou-se criar condições para uma leitura, segundo Koneski: "o olhar que antes era alerta, agora, repousa sereno. O repouso é um intervalo, uma pausa, para logo recomeçar, porque novos aspectos se oferecem e o interpretante está sempre aberto a aceitar novamente o movimento".(Koneski, p.5 texto 2)



35 e 36. Paul Cézanne. A Montanha Sainte-Victoire. 1839-1906).
Düchting, Hajo. Cézanne. Londres, Taschen, 1993.

A Montanha de Santa Vitória de Cézanne é um exemplo da obsessão visual de Cézanne e da sua pesquisa envolvendo as relações do ser humano com a realidade exterior. Um pequeno deslocamento do olhar sobre a montanha, e se desvela uma nova realidade visual, tornando infinitas as possibilidades de contato da pintura com a realidade pensada enquanto consciência. (Buoro, 1996, p.61).

Buscou-se, então, através da sequência de imagens, criar condições para um encontro do sujeito com o fenômeno/imagem através da atitude fenomenológica, levando o sujeito a apreciar a imagem por ela mesma, para depois apreciá-la enquanto constituição (cor, forma, movimento...). Encaminhou-se, na sequência, a vivência externa.

Vivência III

É importante esclarecer, antes de passarmos a relatar e analisar a Vivência III, que todos os professores interessados em participar do Seminário foram dispensados das atividades docentes, porém nem todos estiveram presentes nos dois períodos do dia. Ao iniciar-se esta vivência, o momento era de continuidade da Vivência I. Assim, os que não estiveram presentes estavam desmotivados e desse grupo pouco participaram. Os outros, que selecionaram os “recortes” de natureza no período da manhã, voltaram a eles e trabalharam. Algumas falas de Freire e de outros educadores, que tenham tratado da educação de adulto, ajudam a esclarecer o que estava se passando. Por exemplo, Hermano Carmo, educador e pesquisador português, referindo-se à educação de adultos, diz que (1997, p.314): pesquisas apontam três fatores que levam um adulto a apreender: a) atingir um dado objetivo; b) aprender um processo; c) fruir um conhecimento novo. Acredita-se que é possível atribuir a fraca participação de alguns destes professores a questões geradas por uma ausência de motivação decorrente, principalmente, das condições precárias de trabalho e pelas dificuldades financeiras que os professores vêm enfrentando há anos, com salário totalmente aviltado, obrigando-os a trabalhar em mais de uma instituição. Discutir o assunto é importante, mas não é objeto de avaliação nesta pesquisa.

O retorno desta vivência deveria ser um dos momentos mais importantes para a avaliação do processo. Para tanto, organizou-se uma dinâmica com dois retro-projetores, tornando possível a apreciação comparativa das atividades da expressão gráfica, intermeada por descrições das vivências, envolvendo o grande grupo. Porém, neste final de tarde, havia

poucas pessoas e estas não se manifestaram espontaneamente; as falas foram literalmente “arrancadas”. A discussão esperada, portanto, não aconteceu, encerrando-se a pesquisa de campo.

4.2.5 Análise de dados

O vídeo foi um valioso instrumento de registro. As imagens foram captadas por uma aluna do Departamento de Comunicação do Curso de Jornalismo daquela universidade. No início da manhã foram registrados os sujeitos da pesquisa no campo de investigação, o que contemplaria as atividades da vivência, a movimentação dos sujeitos no contexto, a expressão gráfica e o próprio meio ambiente natural. As imagens captadas na Vivência I. mostram, principalmente, pequenos grupos de professores conversando, trabalhando, alguns ‘closes’ das expressões gráficas. Mostrou, porém, muito pouco do meio ambiente onde a vivência acontecia. Se na primeira vivência a cinegrafista limitou-se a fazer os registros da execução da tarefa, na Vivência II, no período da tarde, proporcionou uma agradável surpresa: ao filmar, também vivenciou, e isto se presentifica na apreciação das imagens captadas.

Pode ser observado, através das imagens apresentadas a seguir, maior exigência na seleção, nos enquadramentos e nos movimentos da câmera (pôs o mundo entre parênteses e fez a redução, “eu e o fenômeno estético”, presentificado nas imagens captadas). A apreciação das imagens do vídeo mais a análise do vocabulário expressivo de alguns dos professores que deram depoimentos orais demonstravam familiaridade com o aprender e ensinar arte. Dentre os professores sem formação em arte ou conhecimentos afins, foram raros os que se manifestaram. Estes dados levam a avaliar que a Proposta Expressão Pedagógica é uma ferramenta adequada para os já iniciados, sendo útil para sistematizar e ampliar um conhecimento já existente.



37. Imagens reveladoras.



A análise das fichas de identificação possibilitou o levantamento de dados quanto à formação acadêmica dos sujeitos da pesquisa e permitiu identificar três grupos diferentes de professores:

<i>Área de Formação</i>	<i>Grande grupo</i>	<i>Grupo de referência</i>
Magistério e superior Pedagogia	21	4 (19 %)
Formação superior – Especialista .	53	15 (28%)
Formação na área de Artes.	39	17 (43,6%)
Total de dados	113	34 (30%)

Grupo I: Professores de Currículo (ministram todas as disciplinas), num total de vinte um. Dezessete tinham formação em nível de segundo grau e somente um deles levou as atividades a termo.

Grupo II: Formação superior (história, geografia, direito, educação física, letras inglês-português, matemática, biologia, entre outras).

Grupo III: Professores, estudantes de artes e áreas afins.

Entre as 159 fichas de identificação distribuídas, 46 não foram consideradas na análise dos dados, tendo sido devolvidas sem preenchimento, ou com dados incompletos ou mesmo não devolvidas. Assim, considerou-se um número de 113 (71 %) professores participantes. Estas fichas objetivavam, além da identificação do grupo de pesquisa, o levantamento de dados e estavam numeradas em uma ordem seqüencial.

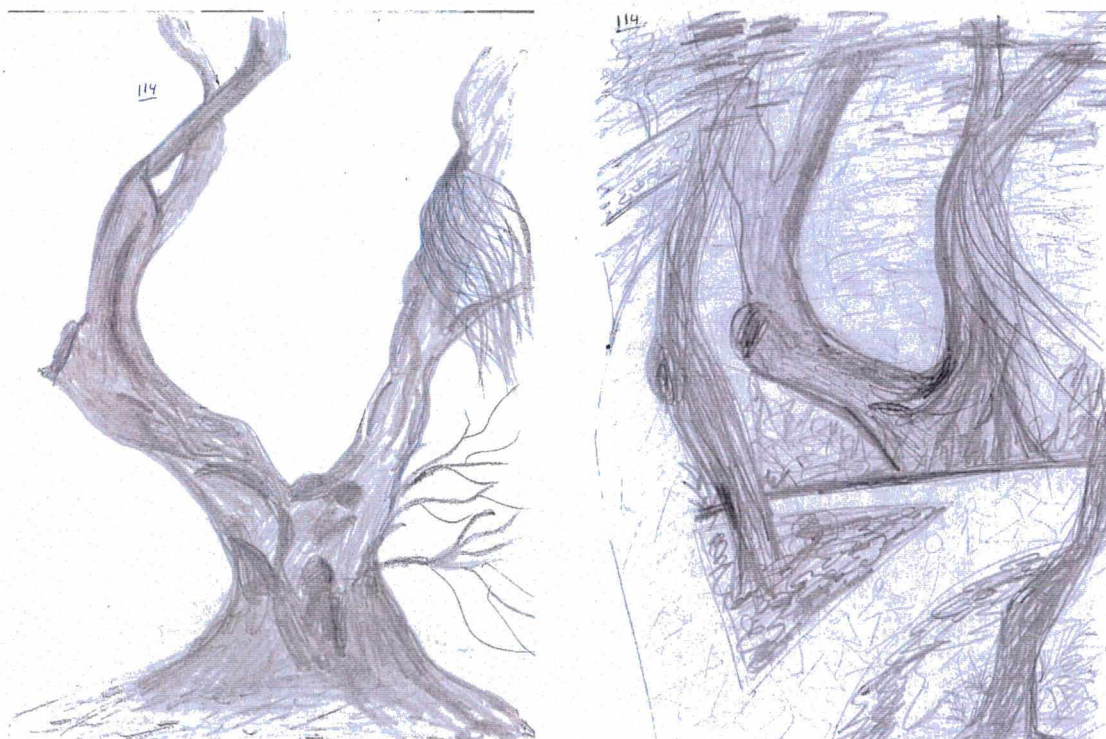
Os professores que participaram das três vivências são os que se configuram no grupo de referência a seguir:

NºInsc.	Formação	Atuação Profissional	Idade
05	<i>Educação Artística</i>	<i>Educação Artística</i>	31
06	<i>Educação Artística</i>	<i>Ed. Artística – Esp. Folclore</i>	42
07	Letras	Língua Portuguesa	26

08	<i>Artes</i>	<i>Desenho e Plástica</i>	47
09	<i>Ed.Art./Hab.Artes Plásticas</i>	<i>Ed. Artística – Religião</i>	27
10	<i>Ed.Art./Hab.Artes Plásticas</i>	<i>Ed. Artística – Religião</i>	27
12	<i>Ed.Art./Hab.Artes Plásticas</i>	<i>Ed. Artística</i>	32
15	<i>Lic. Ed. Artística</i>	<i>Ed. Artística</i>	34
16	<i>Ed. Art./Hab.Artes Plásticas *</i>	-	21
17	PSO	Supervisão	33
19	<i>Ed. Artística</i>	-	-
23	<i>Ed. Artística</i>	-	22
24	Pedagogia Pré-Escolar	Currículo p/ Atividade	41
25	Biologia	Currículo p/Ativ. E Matem.	34
26	Ped. Séries Iniciais *	Currículo p/ Atividades	53
27	Lic. Curta Ciências	Currículo p/ Atividades	32
36	ESO – Geografia	Hist. Geo e C. Atividades	–
47	Magistério	Currículo p/ Atividades	19
48	<i>Ar.Plásticas– Téc. Comerciais</i>	<i>Currículo p/ Atividade</i>	42
52	Letras	Pré-Escola e Português (5 ^{as.})	40
76	História	Hist.,Geo. e 3 ^a série Ens.Fund.	40
79	Ped.. Supervisão Escolar	-	35
80	<i>Ed.Arte e Esp.Met.Ens. Plást.</i>	<i>Ed. Artística</i>	28
107	Letras Lic. Curta	Currículo p/ Atividades	39
114	<i>Ed. Artística *</i>	-	31
116	Estudos Sociais e História*	Pré-Escolar	40
129	Técnicas Comerciais	Currículo	55
130	<i>Ped.Sup.Escolar e Esp. A .Plás.</i>	<i>Didática e Ed. Artística</i>	48
135	Letras	Currículo p/Ativ. – Português	47
140	Pedagogia Séries Iniciais	Currículo p/ Atividades	
147	<i>Grad.A .Plás/ Esp.Met. Ens. Mest.Ed. Ciêc.- Arte Ed.</i>	<i>História da Arte E Comunicação Visual</i>	35
150	<i>Grad.Ed.Art-Bac.Des.e Plást Esp.Met.Ens.A.Plást-Mest. Ed.</i>	<i>Desenho – Ex. Corporal e Ed. Artística (2º grau)</i>	-
151	<i>Ed. Artística</i>	<i>Ed. Artística</i>	24

Legenda: * estudante / negrito: Grupo I / Normal: Grupo II / Itálico:Grupo III

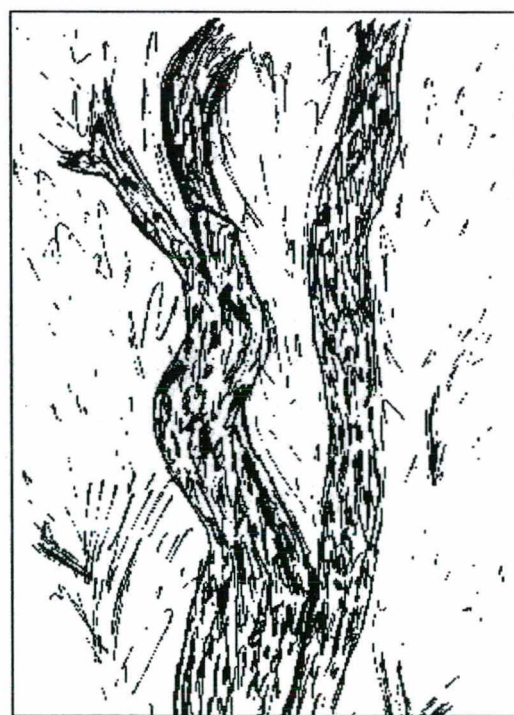
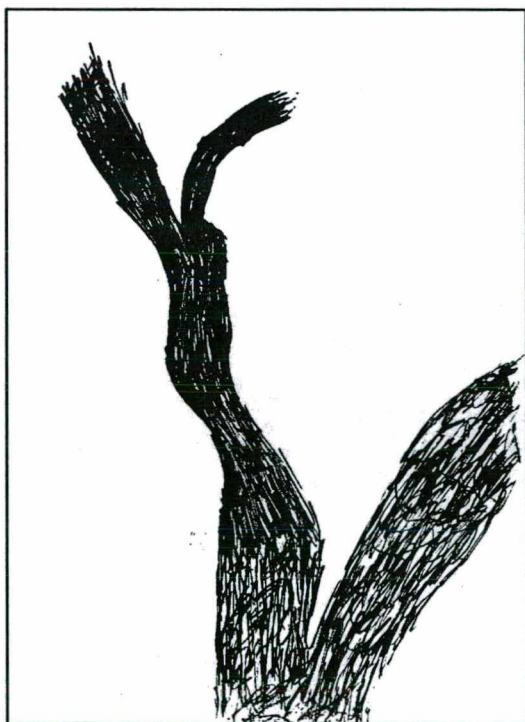
De posse dos dados apresentados na tabelas I e II, observamos que os professores com formação na área de artes (Grupo III.), 'iniciados na educação do olhar', têm maior representatividade. O menor percentual de participação está nos sujeitos do Grupo I. O baixo índice surpreendeu, pois não se esperavam problemas desta natureza; as preocupações voltavam-se para as questões da qualidade. Uma análise dos trabalhos gráficos expressivos do Grupo III apresenta resultados (qualidade e quantidade) que possibilitam avaliar como a categoria intencionalidade mobilizou os já iniciados na construção do olhar estético. Avalia-se que o desenvolvimento das capacidades perceptivas e os conhecimentos da linguagem visual permitiram que melhor compreendessem as propostas das vivências. O mesmo não aconteceu com os Grupos I e II., conforme pode ser constatado nos desenhos abaixo.



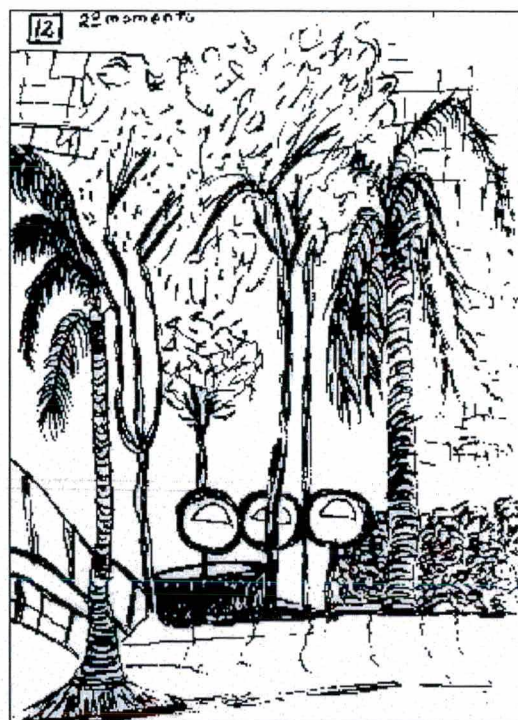
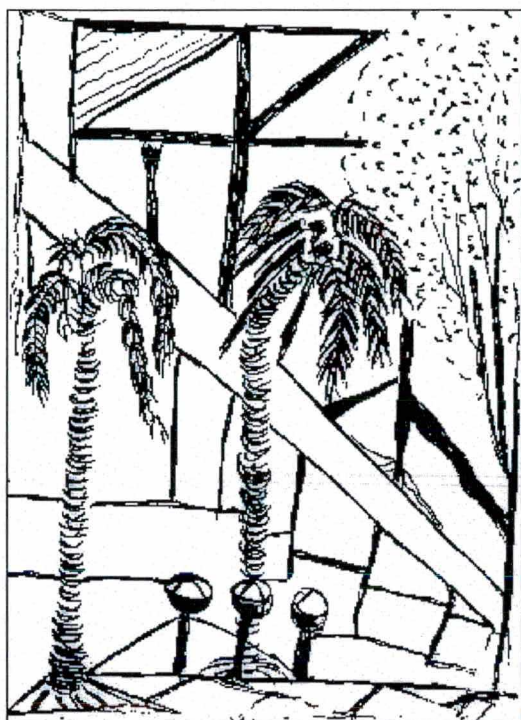
38. Grupo III - n.114



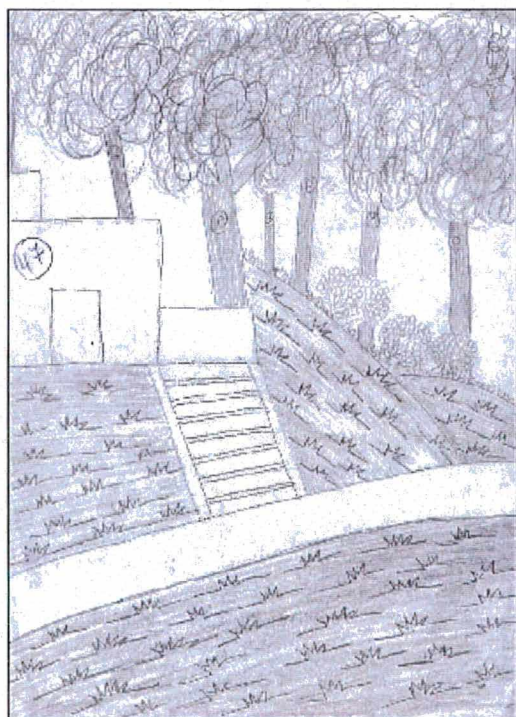
39. Grupo III - n.23



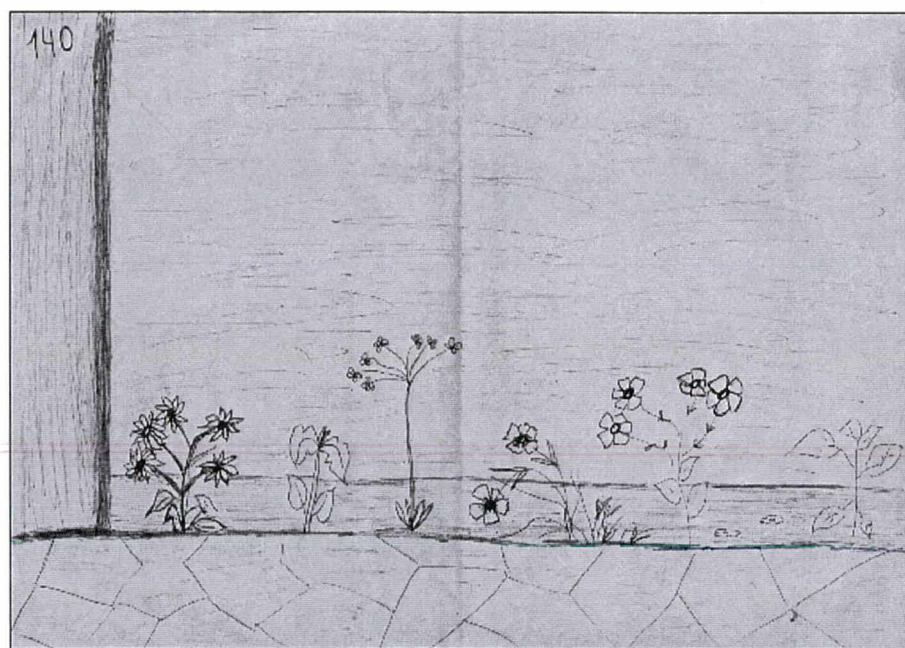
40. Grupo III - n.10



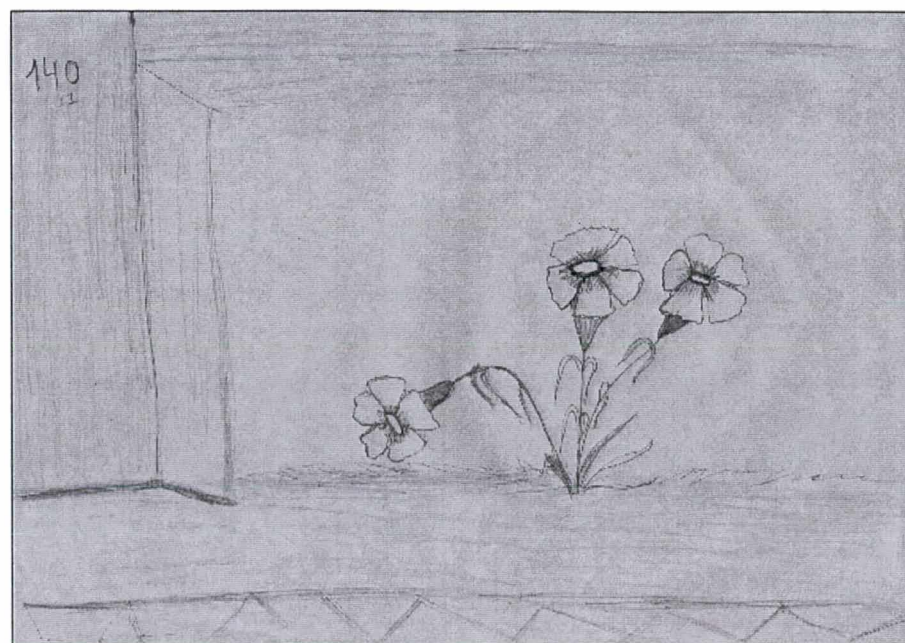
41. Grupo III - n.12

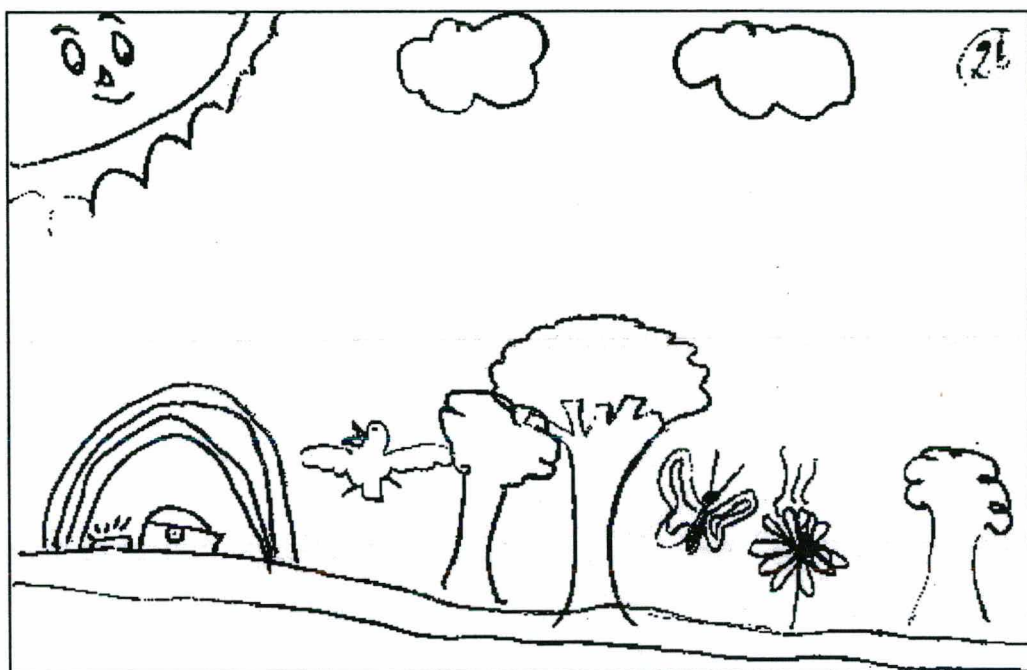


42. Grupo I - n.47

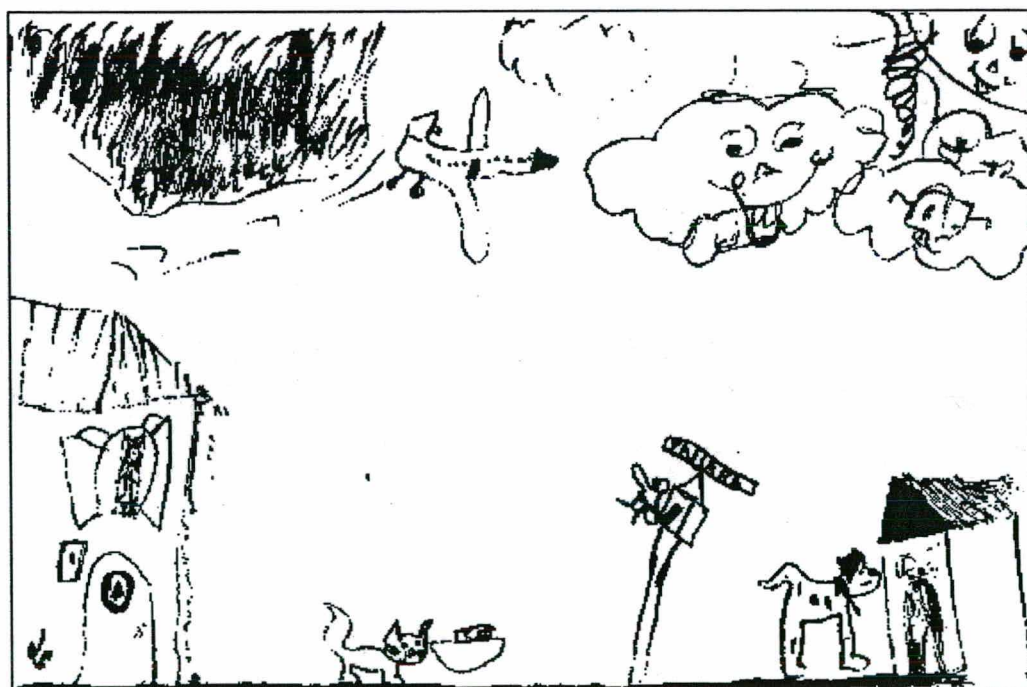


43. Grupo II - n.140





44. Grupo I - n.26



A apreciação das *atividades gráficas expressivas* mostrou que, para os resultados buscados, o levantamento de dados dos sujeitos do Grupo II não apresentava resultados significativos. O baixo índice de participação nas atividades expressivas dos sujeitos do Grupo I tornou-o pouco representativo, razão porque os seus resultados não foram considerados, ou seja, não se considerou o “antes” e o “depois” do contato com a Proposta, através da Vivência II. Procedeu-se, então, a uma análise comparativa das atividades expressivas dos Grupos I e III, a fim de se levantarem características, constatar semelhanças e diferenças. A seguir um quadro com resultados da análise.

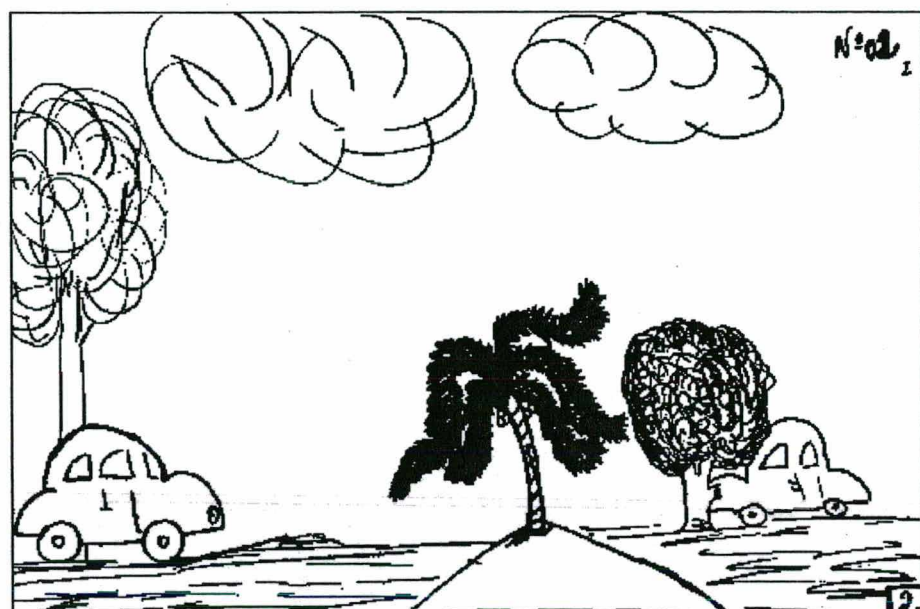
Grupo I.	Grupo III.
<i>Obsevação:</i> <i>Consideraram-se como dados nesta apreciação as características mais representativas em cada grupo, já que numa investigação desta natureza não contamos com dados de totalidades.</i>	
1. <i>Contexto como fenômeno de apreciação:</i> Pouco considerado.	Considerado.
2. Quase não há exploração intencional de mais de um ponto de vista.	Exploração de pontos de vista
3. <i>Elementos básicos da linguagem visual:</i> Predominância do elemento linha, porém sem exploração das possibilidades, como por exemplo: a intensidade e a espessura.	Exploração dos elementos, linha, textura e volume.
4. <i>Composição:</i> São estruturadas como texto verbal (linha de terra e os elementos distribuídos sobre a mesma) seguindo portanto, uma linearidade horizontal.	São partes que formam um todo compositivo (a observação do fenômeno levou à estruturação compositiva) A apreciação da composição mostra formas que se inter-relacionam numa superfície.
5. Pouca elaboração dos espaços compositivos, identificando-se mais como um rápido esboço.	Há elaboração dos elementos e também dos espaços compositivos (relação figura- fundo).

6. Fragmentos ou partes que não formam um todo, tratadas isoladamente. Figuras estéticas estruturadas na horizontal ou vertical, havendo, portanto falta de ritmo e de movimento.	Movimento e expressão nos fragmentos de árvore, criando um todo. Composições estruturadas com linhas na posição diagonal ou curvas.
7. Não se percebe o foco (fenômeno) de apreciação	Presença do foco de observação.
8. <i>Estrutura compositiva:</i> Predominância da horizontalidade.	Estruturaram-se através de linhas na posição vertical e diagonais. É oportuno lembrar que, no espaço indicado para a apreciação (meio ambiente), predominavam formas na posição vertical – árvores.
9. Estrutura do texto verbal	Estrutura de texto não-verbal
10. <i>Interesse:</i> Faltou elaboração, logo pareceu ter sido “resolvido” rapidamente, o que consideramos falta de interesse pelo fazer expressivo.	Há elaboração (tratamento de texturas e volumes através do claro e escuro). Raros são os que apresentam características que possam ser avaliadas como desinteresse, apresentando sempre alguma forma de elaboração, mesmo que, às vezes, simples.
11. <i>Expressão gráfica:</i> Presença de estereótipos; falta de originalidade. (figs.	Quase ausência de estereótipos; há originalidade.
12. Apresentam imagens da memória do imaginário, portanto não houve o exercício da observação.	Buscam, nas formas figurativas, aproximação com o campo de observação.
13. Expressão gráfica com características de desenho infantil.	Apresentam algumas composições com certo requinte formal e, às vezes, chegam quase à abstração. Porém, são marcadamente formas orgânicas.
14. <i>Materiais:</i> Limitam-se ao uso do material	Há mais ousadia no uso dos materiais, como folhas naturais

disponibilizado, com exceção de alguns, que buscaram lápis de cor.	esfregadas, pigmentando a superfície, colagem com fragmentos da natureza e lápis de cor.
--	--

Acreditava-se que o sujeito da pesquisa ao se dispor ao fenômeno de apreciação (objeto significativo), encontraria razões para *mirar*. Desse modo, descobrindo o mundo das formas, estaria ele em constante processo de construção visual. Isto só foi verdade para alguns, conforme já pontuamos. Para a maioria dos sujeitos do Grupo I, a intencionalidade não repercutiu numa ação, realimentando as dificuldades, já que uma ação reflete-se em outra. A análise dos registros gráficos mostram que alguns professores, mesmo frente a um específico cenário, dele quase nada tiraram, pois faltou a própria ação da observação. Isto leva-nos a questionar: Qual a relação entre as capacidades visuais e o desenvolvimento motor para a expressão gráfica? Certamente um bom assunto para futuras investigações. Se uma ação repercute-se na outra, como levaria a quebrar a falta de flexibilidade, a ousar com novas experiências? Parece ser fundamental que descubram-se capazes de viverem em constante processo de construção humana e profissional.

Em alguns registros gráficos há uma predominância de desenhos estereotipados, sem qualquer referência ao contexto em que estavam inseridos, os quais repetem imagens ‘gastas’ e vazias de significação e de sentido expressivo. Provavelmente foram arquivadas há anos no contexto de referências pessoais e sempre que o sujeito ‘precisa’, recorre a elas, sem esforço. Mudanças limitam-se ao tempo e ao espaço. Trabalhar, transferindo ‘modelos’, em quase nada contribui para construir conhecimentos e formar a identidade do sujeito. *As imagens abaixo são bons exemplos: dois trabalhos, dois sujeitos* mas um só resultado, sem identidade pessoal. Estes sujeitos, talvez por não terem tido oportunidade de conhecer outras formas de construir conhecimentos, perdem a oportunidade de descobrirem-se capazes de compreender o mundo através de imagens visuais. Parafraseando Freire, por não saberem que é possível, por não conhecerem suas possibilidades, também não desenvolvem e não conquistam.

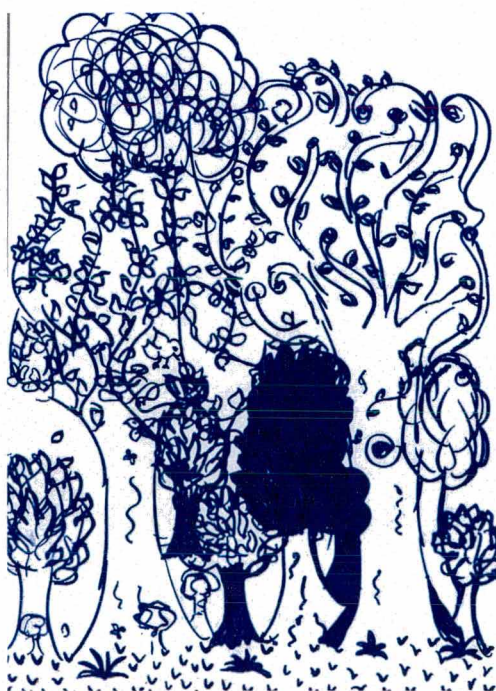


45 Grupo I - n. 2



46. Grupo I - n.1

As investigações de campo possibilitaram constatar uma das deficiências da estrutura escolar, onde o espaço de ensino é hegemonicamente de conteúdos verbais, existindo quase um total descuido com a educação estética. Esta realidade está posta nos sujeitos do Grupo I, em que os professores não especialistas têm poucas oportunidades de passar por experiências que possibilitem o desenvolvimento das percepções sensíveis, dificultando, desse modo, a aquisição de linguagens não-verbais que, assim como as verbais, requerem espaço de construção sensível-cognitivo. A análise das atividades de expressão gráfica dos sujeitos do Grupo III mostrou que a maioria optou por utilizar a folha de papel na posição vertical, portanto, adequando o suporte às formas orgânicas, às árvores. Nos desenhos dos sujeitos do Grupo I, notam-se algumas qualidades formais expressivas naqueles que estruturaram a composição verticalmente (conforme figuras abaixo). Os que foram organizados horizontalmente são como textos narrativos, contam história através de imagens, mas a estrutura é tipicamente da linguagem verbal.



47. Grupo I - n.14.



Olhando pela janela do Auditório da Unijuc

48. Grupo I - n. 48

Estes desenhos mostram, portanto, as lacunas que o sistema educacional tem em relação à formação do professor enquanto sujeito de necessidades ontológicas sensíveis e racionais que, só com a linguagem verbal, não pode satisfazer todas as necessidades individuais e sociais do sujeito. Segundo Loubet (1993, p.68), “privar alguém da educação da sensibilidade estética é impedir o desabrochamento de um dos valores fundamentais da vida humana: conhecer é compreender a gratuidade do mundo e no mundo”. Faltando esta educação, fica difícil lançar bases para construções não-verbais. A pesquisa mostra que a falta de uma base de formação dificulta o desenvolvimento de processos sistematizados para a construção de conteúdos visuais estético-críticos.

A apreciação das atividades mostrou uma acentuada diferença entre as atividades expressivas dos sujeitos do grupo I e III. Neste último, as capacidades mentais, flexibilidade, fluência de idéias e originalidade (em relação ao seu próprio fazer) estavam presentes. Qualidades importantes para qualquer situação vivencial, tratando-se de processos educacionais. Observamos uma postura bastante generalizada entre os professores do ensino fundamental, os quais não se permitem, ou melhor, não compreendem a necessidade de uma construção pessoal havendo sempre a busca de uma objetivação. E a sala de aula? Falta, portanto, compreender que, à medida que melhorarem sua formação, ampliarão também seu repertório de vivências e possibilidades de construção de novos instrumentos pedagógicos. Desse modo, poderiam libertar-se das ‘receitas’ e dos ‘conselhos chavões’ tão desgastados e pouco eficientes nos processos educacionais.

Para os sujeitos do Grupo III, a formação acadêmica em arte certamente facilitou os resultados expressivos. A formação propicia uma intimidade com a produção cultural de imagens, levando espontaneamente a ‘encontrar’ espaços de vivências estéticas. Para a pesquisadora, a intimidade com a visualidade do mundo fez com que levantasse uma hipótese não verdadeira, pois acreditava (por estar tratando com sujeitos adultos) que a

Proposta Pedagógica, instigando o olhar levaria à vontade do fazer, tomando contato com fenômenos visuais. Foi um julgamento incorreto e inadequado para uma área que requer o desenvolvimento de capacidades sensíveis, o que implica em processos. Torna-se difícil a tarefa de mobilizar ações, quando o sujeito não compreende e nem consegue apreender a importância da linguagem visual. Não se dispondo a olhar, cria uma barreira para a aprendizagem da linguagem visual.

Compreende-se que as vivências propostas no campo de investigação implicam em experiências, conhecimentos e desenvolvimento de capacidades sensíveis, que, na escola formal, são bastante raras. Sob a ótica de que a construção visual estético-crítica é uma ferramenta necessária à contemporaneidade, considerando os dados obtidos na pesquisa de campo, volta-se a questionar como resolver ou desconstruir resistências criadas pela falta de formação.

Com os resultados apresentados pelos sujeitos do Grupo III, sabe-se da importância de uma formação específica. Assim, talvez uma via de acesso possa ser inicialmente flexível e informal, propiciando oportunidades para os professores descobrirem as possibilidades de um olhar estético-crítico, através de exercícios de observação para os contextos vivenciais, e instigados por materiais educativos. Isso facilitaria a percepção das diferenças, semelhanças, presença das cores, ausência da luz, o movimento, o belo, o feio, percebendo o mundo que os rodeia, com sensibilidade e razão, através de vários pontos de vista. Os dados obtidos não só vieram reforçar a concepção da importância da construção do olhar estético-crítico como também levaram à constatação da necessidade em formar uma consciência crítica em relação a este outro modo de construir conhecimentos.

Visando propiciar condições para o desenvolvimento de capacidades para a construção de conhecimentos que facilitem aos sujeitos da pesquisa a conquistar este outro modo de conhecer, proponho atividades

pedagógicas denominadas “*Procedimentos Intencionais para a construção do olhar estético-crítico*”. Objetiva-se que, através dele, se possa instigar o professor a descobrir-se *querendo* olhar, sentir e conhecer as “coisas” do contexto vivencial. Para que isto possa de algum modo ocorrer e repercutir na escola pública, o material “Procedimentos Intencionais”, em vídeo, tem como meta os espaços escolares. O roteiro do protótipo propõe como tema gerador a natureza, o meio ambiente e, como pontos estruturais, os seguintes tópicos:

- a) Trazer o contexto vivencial como possibilidade para a construção do olhar.
- b) Recortar e selecionar da paisagem natural elementos significativos e explorá-los esteticamente.
- c) Mostrar que os “acazos” são situações que favorecem o exercício do olhar sensível-cognitivo.
- d) Apresentar os “acazos” como um campo de formação e construção humana, como um modo prazeroso de conhecer.
- e) Propiciar encontros do sujeito com textos verbais e não-verbais e, através deles, estabelecer relações com fenômenos de conhecimento, num movimento dialético das partes para o todo.
- f) Criar condições para que experimentem e descubram que, no silêncio verbal, as imagens se pronunciam para quem se dispuser a apreciá-las.

Este processo de pesquisa envolveu elaboração, aplicação e análise de resultados, percursos que envolveram leituras, reflexões, ações, inter-relações, interpretações de dados, avaliação e novas hipóteses e, certamente, novas interpretações. Assim, fica difícil parar, há sempre a sensação de que falta muito a dizer, razão porque selecionou-se uma frase que parece ser oportuna neste momento: “esta interpretação não é conclusiva, pois não há conclusão na pesquisa fenomenológica”. Fini (1997, p.31)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um inesperado encontro, ou talvez uma espécie de “acaso” pôs-se disponível entre as buscas: Como iniciar o texto das considerações? O *acaso* possibilitou, o encontro do eu no tu, que por sua vez refletiu o eu. Ao prefaciар o livro “A Expressão da Natureza na obra de Paul Cézanne”, de Marcelo Duprat, Pereira Luz diz:

A Expressão da natureza na obra de Paul Cézanne, título do livro, discute a arte de Cézanne observando-a em seu viés expressivo, que se manifesta como o resultado das impressões objetivas – do artista – na observação direta da natureza, [...]. Para desenvolver suas reflexões Pereira recorre à sua condição triádica, de professor, teórico e, sobretudo, artista. Talvez resida aqui o ponto nodal da realização desta obra. Ela é o resultado de uma visão tríplice do autor que é capaz de dialogar entre si (Luz in Pereira.1998, p.II).

O “eu”, neste texto dissertativo, sustenta-se em ressonâncias de vivências (por que duradouras na repercussão), que desencadearam reflexões na existência pessoal de ordem sensível e racional, refletindo no fazer pedagógico. Fragmentos destas vivências geraram justificativas e contribuíram para elaborar reflexões perpassadas e sustentadas, também, em base tríplice.

a) O homem, como sujeito sensível e cognitivo, sempre precisou das capacidades perceptivas para construir conhecimento no tempo e espaço histórico e, para poder sobreviver, construiu ferramentas de acordo com as necessidades da época. Sob esta ótica, a construção da subjetividade do ser’ pela estética e a construção da cognição crítica, através das capacidades visuais sensíveis e racionais, são ferramentas necessárias à construção do cidadão e do conhecimento contemporâneo

Os contextos de vivências dos nossos ancestrais exigiram que eles desenvolvessem as percepções visuais, construindo as capacidades necessárias para apreender a imagem do animal em movimento e através do pensamento racional construiu ferramentas de caça. As necessidades espirituais e materiais do ser humano foram sendo satisfeitas através das relações com o meio e com o outro, pois o homem se constrói nas inter-relações de convivência social. Assim, os contextos do meio-ambiente são ‘cenários’ e, neles, as civilizações foram se sucedendo através dos séculos e os indivíduos se fizeram sujeitos da história, conhecendo e construindo. A História se fez e se faz nos contextos vivenciais, sendo, desse modo, espaços privilegiados de construção humana.

b) O olhar estético crítico para o meio ambiente leva a formar a consciência de que os contextos vivências não são “suportes” ou coisas a serem exploradas visando só interesses individuais, mas espaços de inter-relações de convivência social. Vivenciar os espaços em que habitamos, descobrindo-os no exercício do olhar, estabelecendo relações de semelhanças e diferenças das formas naturais e ou construídas, são observações que, quando intencionais, levam a construir hipóteses e sínteses de realidades. São, portanto, referências que ampliam a bagagem de conhecimentos do sujeito e formam novas bases de crescimento. Viver o sensível através de um olhar de gratuidade, entendendo-o como sem razão pragmática, são certamente referências “adormecidas” no silêncio do tempo, mas necessárias ao surgimento de outras. Este olhar estético para os valores vigentes leva a descobrir que o mundo não é *suporte*, mas espaços de inter-relações, que só se revelam àqueles que souberem apreendê-lo no olhar. São as aprendizagens de natureza estética que dão este colorido à existência humana, requerendo que as executemos através de vivências intencionais.

Experiências estéticas geram a consciência da intencionalidade.

Este processo leva a ampliar o referencial de experiências, criando a disponibilidade para novas vivências. Através de fragmentos de histórias pessoais e profissionais, descobriu-se que os contextos são espaços

significativos de construção estético-crítica e, na vivência do processo, o sentido da intencionalidade, pela recorrência, foi se tornando parte do viver cotidiano e incorporando-se ao fazer pedagógico. Ações e reflexões desse processo de aprendizagem levaram a constatar que, para os já iniciados na educação estética, novas vivências são oportunidades valiosas para realimentar sentimentos humanitários.

No meio-ambiente natural, a ocupação desordenada dos espaços pelo homem, as conquistas científicas-tecnológicas, o poder desumanizador, a falta de solidariedade das relações humanas, a má distribuição de renda, a não democratização das oportunidades ... são descobertas para aqueles que se dispõem a interpretar os contextos vivenciais através de um olhar estético-crítico. Interpretação é leitura e também execução de uma trama de signos, que presentificam conteúdos num determinado espaço compositivo, podendo ser um quadro pictórico ou um recorte de “mundo”. A leitura visual para os contextos vivenciais contribuem para a formação da consciência crítica social, onde o sujeito não fica indiferente aos problemas sociais da atualidade. Sendo profissional do ensino de arte e buscando uma forma de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino público, pautaram-se possibilidades nesta área de formação. À medida que o processo foi se construindo, outras descobertas e novas inquietações realimentaram ações intencionais e a formação da crítica social.

c). O encontro com uma realidade do ensino público, mas que reflete muitas outras, leva às seguintes reflexões: o professor não especialista tem raras oportunidades para desenvolver suas capacidades sensíveis; a formação acadêmica constrói poucos espaços para a educação estética e, fora da escola regular, a maioria da população não tem oportunidade de construir um conhecimento sistematizado da linguagem visual. A educação e a construção para a conquista dos conhecimentos estético, artístico e o pensamento crítico só se tornam possíveis através do fazer. Considera-se que as “Escolas de Primeiro Grau Graças a Deus” vivem uma realidade que não

precisaria ser esta. Se os professores tivessem uma construção visual estética-crítico, poderiam ser feitas mudanças a partir de interferências no próprio fazer pedagógico. Melhorar os “instrumentos” de trabalho leva a compreender que mudanças são possíveis, que nada tem sentido de permanência, tudo é transitório.

Essas reflexões abrem espaços, criam novas perspectivas e levam as investigações a tomar outra direção, tendo como sujeito de pesquisa o professor não especialista, que não tem espaços, sendo, no entanto, responsável pela mediação de todos os conteúdos, inclusive os de Arte. Certamente, melhorando sua formação subjetiva e objetiva (sensível e cognitiva), conquistará também novas “ferramentas” pedagógicas que repercutirão na prática diária. É importante estar consciente de que este professor estará diariamente junto aos alunos, trabalhando na educação e mediando os conhecimentos para aqueles que hoje são alunos e amanhã precisarão colaborar para construir as mudanças que a sociedade já aponta como urgentes. A práxis docente, pautada na estética e na crítica, leva à formação ética do cidadão.

A mudança do sujeito da pesquisa significou deixar de lado um terreno consolidado no fazer e na convivência profissional para buscar outro com especificidades a serem desveladas no processo. O sistema educacional brasileiro está passando por um processo de mudanças, muitas ainda não consolidadas, numa fase de transição. Assim, o professor não especialista é responsável também pelos conteúdos sugeridos no Parâmetro Curricular Nacional – PCN-Arte. Provavelmente encontra dificuldades e a solução não deve ser a curto ou a médio prazo, considerando a extensa área do território nacional e realidades como a escola da floresta. Estes fatos evidenciam a necessidade e a urgência em melhorar a formação dos professores em sala de aula.

A capacidade de apreciar e avaliar o que seja significativo nos processos de ensino e aprendizagem passa pelas vivências e conhecimentos do

professor. Imagens visuais constituem os contextos sociais. Interpretá-las envolve um processo de leitura visual. Melhor leitor será aquele que tenha desenvolvido suas capacidades visuais através da estética e da crítica, conhecendo os códigos da linguagem visual. Esta leitura exige a presença do objeto/fenômeno a ser decodificado e interpretado e solicita esforço e participação ativa, pois a leitura é atividade operativa. Ao interpretar a imagem, o leitor tem com ela uma vivência interior e, para alcançá-la, precisa romper o 'olhar de superfície' para encontrar o olhar de *penetração atenciosa e devota*, desnudando o mundo.

A *categoria intencionalidade* é importante por agregar ações fundamentais para a leitura apreciativa-crítica. Para isso é necessário estar na presença do fenômeno, olhando, dispondo-se ao "fruir"⁴⁵, vivendo as sensações trazidas pelas percepções sensíveis. A intencionalidade, portanto, é como um fio condutor, somando 'fazeres' que levam a adentrar no mundo fenomênico das sensações, culminando com a prazer da experiência estética. As investigações de campo visavam fundamentalmente avaliar esta categoria, considerando-se que as categorias contexto, crítica e expressão se fundam na presença da intencionalidade.

A intencionalidade fenomenológica, como categoria, exige, além de um querer se dispor ao fazer intencional, esforço, energia, numa entrega física e espiritual. As investigações de campo mostraram que os sujeitos do grupo III, já iniciados na educação estética, compreenderam ser a intencionalidade necessária para as vivências e o desenvolvimento do processo pedagógico. A maioria dos sujeitos do grupo I não foi mobilizado, pois entenderam-na como uma solicitação de tarefa, demonstrando não terem compreendido a diferença de um fazer enquanto habilidade motora e o fazer

⁴⁵ Para Vergara, fruir uma obra de arte é quando ela se abre para o eu do sujeito, estabelece uma inter-relação, formando um só todo, significando a vivência de significados (Núcleo Educação. Curadorias Educativas XXIV Bienal, São Paulo, (mimeo não publicado), 1998, s/d, p.7).

intencional da vivência, evidenciando-se claramente a falta de uma vivência das percepções sensíveis visuais.

Constatou-se que, na maioria do grupo I, a busca de espaço de apreciação foi mais uma caminhada sem “foco”, demonstrada nos exercícios de expressão gráfica. Apresentaram esteriótipos ou desenhos de formas captadas por um ‘olhar de superfície’. Esta investigação foi fundamental para compreender e perceber, através das atitudes dos professores do grupo I, que processos sistematizados, para a construção do olhar estético-crítico, precisam considerar que o professor no seu dia a dia, com raras exceções, não tem oportunidade para o exercício do olhar estético. Assim, não terá a consciência de suas capacidades sensíveis e cognitivas para a construção de um conhecimento não-verbal, pois *uma única linguagem não consegue atingir a soma de todos os conhecimentos humanos*. É necessário que os professores ‘descubram’ que os contextos de vivência são textos visuais constituídos por formas e conteúdos que perpassam as inter-relações sociais.

O desenvolvimento das potencialidades sensíveis e cognitivas, vivências e experiências estéticas, fazeres reflexivos, crenças, valores, entre outros, são elementos que se agregam, construindo a disponibilidade do indivíduo para se dispor à vida. O ser humano não está pronto e, portanto, vive em constante processo de aprendizagem e formação. Consciente do seu inacabamento, sabe que nada é definitivo. Ao tomar consciência deste fato, abrem-se possibilidades de mudanças pessoais e coletivas e realização de seus sonhos.

A pesquisa de campo foi fundamental para construir novos caminhos de investigações e os resultados apresentados pelo grupo de professores mostram que o elemento fundamental para a construção do olhar estético-crítico é a formação de uma base de conhecimentos construídos através do fazer das vivências sensíveis e cognitivas. É, portanto, necessário abrir espaços para que os professores em serviço possam formar um repertório

olhar estético-crítico. No campo de investigação, alguns depoimentos e resultados apresentados pelos fazeres gráficos expressivos leva-nos a considerar que o objeto desta pesquisa não é utópico, podendo representar uma significativa contribuição para a rede do ensino fundamental público. Na expressão de um dos sujeitos da pesquisa (imagem e texto captados em vídeo e transcritos):



49. Na voz do professor. Captada em vídeo.

Eu tenho uma experiência de vida no magistério, trabalho com etnias, mas até hoje (tantos anos que eu tenho de trabalho), me chamou a atenção, por isso que eu disse, nunca a gente aprende tudo o que chega. Parabéns professora, por esta oportunidade, então, eu com tantos anos de magistério, nunca tinha tirado um momento para observar, podem me chamar de chata, de antiga, mas foi tão importante que estou me sentindo emocionada...(sujeito C).

Compreende-se que a construção de um olhar estético-crítico possibilita ao professor construir valores espirituais e materiais, fazendo-se sujeito da sua história. Poderá, então, melhor mediar a construção da história do outro na prática pedagógica professor e aluno. A democratização das

do outro na prática pedagógica professor e aluno. A democratização das condições para a conquista da linguagem visual é, hoje, uma das responsabilidades da escola pública. Esta linguagem possibilita ao professor enxergar o mundo que o cerca, decodificando-o, interpretando-o e selecionando os conteúdos de significação. Pela importância dos contextos vivenciais e pelos conteúdos presentificados através de imagens, pode-se afirmar que: A construção do olhar estético-crítico é uma “ferramenta” da contemporaneidade.

Contribuições e sugestões:

- a) Investigar programas de ensino para a educação visual do estudante de Magistério e Pedagogia;
- b) Pesquisar a relação entre o desenvolvimento da expressão gráfica expressiva e o desenvolvimento das capacidades perceptivas visuais;
- c) Investigar a possível interferência de um processo de construção visual estético-crítico na qualidade das relações sociais;
- d) Investigar a produção de materiais pedagógicos para a formação de professores das séries iniciais em serviço através do ensino a distância;
- e) Pesquisar processos de “alfabetização visual de adultos”;
- f) Investigar a construção da consciência ecológica por duas vias: uma, usando como recurso vivências estéticas no meio ambiente e outra pela denúncia dos espaços degradados, usando imagens trazidas pelos meios de comunicação de massa. Comparar resultados;
- g) Levantar categorias nas linguagens verbal e não-verbal para a formação do professor, sujeito que sabe aprender, testando-as comparativamente;
- h) Produzir e testar materiais em multimídia para a construção do olhar estético-crítico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, Ronaldo. Olhando a cidade partida. *Revista Pátio*, Porto Alegre, Artes Médicas, n.12, p.58-61, fev./abr. 2000.
- ANDRADE, Geraldo Edson. Eco art. *Galeria*, São Paulo, Área Editorial, ano 7, n.29, p.26-29, maio/jun. 1992.
- ARAÚJO, Ricardo. *Poesia visual vídeo poesia*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- ARTE nos séculos. *Altamira: um museu da pré-história*. São Paulo: Abril Cultural, 1969. v.1.
- AUMONT, Jacques. *A imagem*. 2.ed. São Paulo: Papirus, Campinas: 1995.
- BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- . A poética do espaço. São Paulo: Nova Cultural, 1988. (Coleção Os Pensadores)
- BABIN, Pierre; KOULOUMDJIAN, Narie France. *Os novos modos de compreender*. São Paulo: Paulinas, 1989.
- BARBIER, René. *A escuta sensível em educação*. In: CADERNOS ANPED, Caxambu, n.5, 1993.
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino de arte*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BAYER, Raymond. *História da estética*. Lisboa: Estampa, 1979. p.13-22.
- BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. Campinas: Aut. Associados, 1999.
- . Tecnologia e formação de professores: rumo a uma pedagogia pós-moderna? *Educação & Sociedade*, Campinas, n.65, p.143-161, dez. 1998.
- BICUDO, Maria Aparecida V.; ESPÓSITO, Vitória Helena C. *Pesquisa qualitativa em educação*. 2.ed. Piracicaba, S.P: UNIMEP'1997.
- BOSI, Alfredo. *Fenomenologia do olhar*. In. NOVAES, Adauto. (Org.) *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p.65-87.
- . *Reflexões sobre a arte*. São Paulo: Ática, 1986.
- BRAIR, Tony. Visor, *Diário Catarinense*. Florianópolis, 9 out. 1998, p.3.

- BRANDÃO, Carlos R. (Org.). *O educador: vida e morte*. 11.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- BRONOWSKI, Jacob. *As origens do conhecimento e da imaginação*. 2.ed. Brasília: UnB, 1997.
- BUENDIA, Rogelio J. *El Prado basico* Madrid: Monterreina, 1991.
- BUORO, Anamelia Bueno. *O olhar em construção*. São Paulo: Cortez, 1996.
- CAMARGO, José A. et. al.. *Catálogo de árvores do Brasil*. Brasília: Ibama, 1996.
- CAMPOS, Jorge L. de. *Do simbólico ao virtual*. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- CAMPOS, Neide P de; COSTA, Fabíola C.B; MELLO, Yara Regina B. Relato de experiência: homenagem ao artista plástico Frans Kracjberg. *O ensino da arte em foco*. Florianópolis, UFSC, 1994. p.35-65.
- , Relato de experiência: homenagem ao artista plástico Frans Kracjberg. *Arte & Educação em Revista*. Porto Alegre: Rede Arte na Escola / UFRGS. p.87-93, jul./dez. 1996.
- CAMPOS, Neide P.de *Encontro: um processo de educação estético-visual*. Florianópolis: UFSC, Centro de Educação, Lab. LANTEC. 1995. Videocassete (15min.): VHS.NTSC, son., color, narrativa. Didático.
- CAMPOS, Neide P de ; PATRÍCIO, Zuleica Maria. Ecologia na relação arte-natureza: educando através da estética. *UNIVILLE – Arte e Educação*, Joinville-SC, Universidade da Região de Joinville, v.3, n.2 p.33-9, set. 1999.
- CANCLINI, Néstor Garcia. *Cultura híbridas, estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 1998.
- CARVALHO, Marcos de. *O que é natureza*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- CHAUI, Marilena. *Um convite à filosofia*. 11.ed. São Paulo: Ática, 1999.
- COMMOLLI, Giampiero in.VATTIMO, Guinni. *El pensamiento debil*).cuando: sobre el pueblo cubierto por la nieve aparece, silencioso, el castillo. Madrid: Catedra, s.d. p.253-291.
- CUNHA, Diana A. *As utopias na educação*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- DARTIGUES, André. *O que é fenomenologia?* 2.ed. Rio de Janeiro: Eldorado, s.d.

- DELORS, Jacques. *Educação um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez .
Brasília: MEC/UNESCO, 1998.
- . Educar para o futuro. *O Correio da UNESCO*. Rio de Janeiro, Fundação
Getulio Vargas, ano 24, p.6-11, jun. 1996.
- DEWEY. J. *A arte como experiência*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
(Coleção Os Pensadores)
- DICIONÁRIO *Oxford de Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- DUFRENNE, Mikel. *Estética e filosofia*. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- ECO ART. *Revista Galeria*. São Paulo, n.29, p.28, maio/jun. 1992.
- ENGUITA, Fernández. *O magistério numa sociedade em mudança*. In
PASSOS, Ilma Veiga A. (Org.) *Caminho da profissionalização do
magistério*. São Paulo: Papirus, 1998. p.11-26.
- FAUNDEZ, Antonio; FREIRE, Paulo. *Por uma pedagogia da pergunta*. 4.ed.
Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- FERRARA, Lucrécia D'Aléssio. *Leitura sem palavras*. 3.ed. São Paulo: Ática,
1993.
- . *Olhar periférico*. São Paulo: EDUSP, 1993.
- FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro. Disseminação de conhecimento e o papel
formador do professor da escola pública. *Boletim Arte na Escola*, São Paulo,
n 23, p.4-6, jun. 2000.
- FINI, Maria Inês. *Sobre a pesquisa qualitativa em educação, que tem a
Fenomenologia como suporte*. In BICUDO, Maria A. V. *Pesquisa
qualitativa em educação*. 2.ed. Piracicaba. S.P: UNIMEP, 1997, p.23-78.
- FRANCASTEL, Pierre. *Imagem. visão e imaginação*. São Paulo: Martins
Fontes, 1983.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização*. 3.ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- . *Ação Cultural para a liberdade*. 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- . *À sombra desta mangueira*. 2.ed. São Paulo: Olho d'água, 1995.
- . *Educação e mudança*. 22.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998(a).
- . *Pedagogia da autonomia*. 7.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998(b).
- . *Pedagogia do Oprimido*. 17.ed. São Paulo: 1999(a).
- . *Educação como prática da liberdade*. 23.ed. São Paulo: Paz e Terra,

1999.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Sobre educação: diálogos*. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método*. Petrópolis: Vozes, 1997. p.102-147.

GADOTTI, Moacir. *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione, 1991.

GRASSI, Ernesto. *Poder da imagem: impotência da palavra racional*. São Paulo: Duas Cidades, 1978.

GREIMAS, Algirdas J; COURTÉS, Joseph. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Cultrix, s.d.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultural visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HUMMEL, Charles. A educação de amanhã. *O Correio da UNESCO*. Rio de Janeiro, Fundação Getulio Vargas, n.5, p.28-30, maio. 1978.

KONESKI, Anita Prado. *Estética*. Florianópolis: UDESC/CA. s.d. p. 6-7. Notas de aula. Texto digitado.

-----, *Filosofia da arte*. Florianópolis, UDESC/CA. s.d. p.5. Notas de aula. Texto digitado.

HUSSERL, Edmund. *Vida e obra* São Paulo: Nova Cultural, 1988.(Coleção Os Pensadores).

HUYGHE, René. *Os poderes da imagem*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1965.

LANGER, Susanne K. *Filosofia em nova chave*. São Paulo: Perspectiva, 1971.

-----, *Sentimento e forma*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

LIPMAN, Matthew. *O pensar na educação*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

LOUBET, Maria Seabra. *Estudos de estética*. Campinas: Unicamp, 1993.

LUTZENBERGER, José *Fim do futuro?* manifesto ecológico brasileiro Porto Alegre: Movimento, 1980.

MANGUEL, Alberto. *A história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

- MARTINS, Joel. et. al.. (Org.) *Temas fundamentais de fenomenologia*. São Paulo: Morales, 1984.
- MARTINS, Joel. *Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como póiesis*. São Paulo: Cortez, 1992.
- MARTINS, Mirian Celeste. "et. al.". *A linguagem do mundo*. São Paulo: FTD, 1998.
- MAY, Rollo. *A coragem de criar*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- MAYOR, Frederico. Cidade, cidadão, civilização. *O Correio da UNESCO*, Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, ano 27, n.8, p.9, ago. 1999.
- Um patrimônio mundial. *O Correio da UNESCO*, Rio de Janeiro, Fundação Getulio Vargas, ano 16, n.10, p.31, out. 1988.
- MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.
- MERLEAU PONTY, Maurice. *O olho e o espírito*. São Paulo: Nova Cultural, 1980. p.47-73. (Coleção Os Pensadores).
- *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 2.ed. Campinas: Papirus, 1995.
- MORA, José Ferrater. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MUKAROVSKY, Jan. *Escritos sobre estética e semiótica da arte*. Lisboa: Estampa, 1981.
- MYERS, Berdard. *As belas artes*. Enciclopédia Ilustrada de Pintura e Desenho. Lisboa-Portugal: Coleção Artes Gráficas, 6.ed. 1971. v.10.
- NOGUEIRA, Adriano; ERALDI, João W. *Paulo Freire: trabalho- comentário-reflexão*. Petrópolis: Vozes, 1990.
- OLIVEIRA, Ana Claudia. A semiótica na gravitação dos sentidos. *Revista de Estudos de Comunicação e Educação*. São Paulo, Nexos, v.2, n.3, p.89-99, ago. 1998.
- A semiótica uma outra prática do olhar na vida sociocultural. São Paulo, *Revista de Estudos de Comunicação e Educação*. São Paulo, Nexos, n.2, p.7-12, ago.1998.

- OLIVEIRA, Sandra Ramalho. *Leitura de imagens para a educação*. São Paulo. Tese de Doutorado, 1998, Pontifícia Universidade Católica – PUC.
- ORLANDI, Eni P. *As formas do silêncio*. 4.ed. Campinas: Unicamp, 1997.
- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1978.
- *Universo da arte*. 3.ed. Rio de Janeiro: Campus, 1986
- *Acasos e criação artística*. Rio de Janeiro: Campus, 1990.
- *A sensibilidade e o intelecto*. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- *A construção do olhar*. In NOVAES, Adauto. (Org.) *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.p.167-182.
- OSOWSKI, Cecília. (Org.) *Provocações da sala de aula*. São Paulo: Loyola, 1999.
- *A pedagogia inaciana como uma proposta curricular*. *Estudos Leopoldenses*. São Leopoldo-RS, UVRS, v.31, n.144, p.7-29, set/out. 1995.
- Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN Brasília: MEC/SEF, 1997. v.1, v.6.
- Boletim Arte na Escola*. PCN Parâmetros Curriculares Nacionais e Rede Arte na Escola. Porto Alegre, n.17, p.1, dez. 1997.
- PAREYSON, Luigi. *Estética: teoria da formatividade*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- PATRÍCIO, Zuleica M. *Processo transcultural e transpessoal de conhecer e compreender a realidade: transformando o conhecimento e o ser humano*. In SER saudável na felicidade-prazer: uma abordagem ética e estética pelo cuidado holístico-ecológico. Florianópolis: UFSC. UFPel, 1996. p.81-100.
- PEREIRA, Duprat Marcelo. *A expressão da natureza na obra de Paul Cézanne*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.
- PILLAR, Analice Dutra. *A educação do olhar no ensino de arte*. Porto Alegre: Médicas, 1999.
- PIVATTO, Pergentino S. *Paradigma fenomenológico: educação*. Porto Alegre, n.32, p.7-30, 1997.
- POCHET, Michel. *Arte de poucos ou direito à beleza?* São Paulo: Cidade Nova, 1996.
- PORCHER, Louis. *Educação Artística luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus, 1982.

- POSTAL, Sandra; HEISE, Lori. A ameaça do desmatamento. *Correio da UNESCO*. São Paulo, Fundação Getulio Vargas, ano17, n.3, p.13-20, mar. 1989.
- POUND, Ezra. *A arte da poesia*. São Paulo: Cultrix, 1976.
- . *ABC da literatura*. São Paulo: Cultrix, 1998.
- QUINTÁS, Alfonso López. *Estética*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- RIZZI, Cristina. Contemporaneidade (mas não onipotência) do sistema de leitura de obra de arte – Image Watching. *Boletim Arte na Escola*, São Paulo, n.22, mar. 2000.
- SALGADO, Sebastião. *Globo New*, Espaço Aberto, São Paulo, hora:15:30, 16, abr., 2000, (entrevista concedida para Chico Pinheiro).
- SANTAELLA, Lúcia. *A percepção*. São Paulo: Experimento, 1993.
- . *O que é semiótica*. 13.ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- . *A cultura das mídias*. São Paulo: Expressão, 1996.
- SCHÉRER, René. *HUSSERL, a fenomenologias e os seus desenvolvimentos*. In CHÂTCLET, François.(Org.) *História da filosofia*. Lisboa: Don Quixote, 1995. p.259-284.
- SINGER. Paul. Poder, política e educação. *Revista Brasileira de Educação – ANPED*. n.1, p.5-15. jan./fev, mar./abr. 1996.
- SOURIAU, Étienne. *Chaves da estética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1973.
- STRECK, Danilo (Org.). *Paulo Freire- ética, utopia e educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- THOMAS, Dana. Secrets of the cave's art. *Newsweek*, New York, p.47-8, may. 24, 1999.
- THUMS, Jorge. *Educação dos sentidos*. Porto Alegre: Ulbra/Sulina, 1999.
- VEJA. Arte - a natureza morta. São Paulo, Abril Cultural, p.94-97, jun. 1992.
- VERGARA, Luiz Guilherme. *Desafios da dimensão comunicativa da arte contemporânea segundo uma abordagem fenomenológica*. Rio de Janeiro: Museu de Arte Contemporânea. Dep. de Arte - UFF. s.d.
- . Núcleo Educação da XXVI Bienal – Curadoria Educativa: conceitos e metas. São Paulo, Fundação Bienal São Paulo. (Texto digitado), 1998.

WERNECK, Vera. *Educação e sensibilidade*. Rio de Janeiro: Forense, 1996.

----- *O eu educando*: uma teoria da educação fundamentada na fenomenologia. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1991.

ANEXOS

OF.Circ.GFAA/Nº 143/99

Ijuí, 10 de novembro de 1999

Senhor(a) Diretor(a)

Ao cumprimentá-lo(a) cordialmente comunicamos a realização do Seminário de Ensino da Arte (I ETAPA) para professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Arte-Educadores, promovido pelos Pólos do Projeto Arte na Escola – UNIJUÍ e 36ª DE, a ser realizado no dia 10 de dezembro de 1999 (Sexta-feira – M e T), no Auditório da sede Acadêmica da UNIJUÍ, com os seguintes objetivos:

- ♦ Qualificar o educador, oportunizando espaço para a reflexão crítica de sua ação pedagógica no ensino da arte.
- ♦ Promover o debate tendo como eixo o ensino da arte, procurando uma busca constante da formação estética, visual, corporal e musical do ser humano.
- ♦ Buscar a valorização da expressão e da cognição reafirmando a concepção de criança que desde cedo constrói sua cidadania na interação com seu contexto histórico social.

Será conferencista a professora Neide Pelaez de Campos –Universidade do Estado de Santa Catarina –CEART.

Solicitamos que a escola comunique a 36ªDE, no Setor Pedagógico, o nome e número de participantes, até 30 de novembro. O Seminário será realizado no horário das 8h 30min às 11h 30min e 14h às 17h. Para o ano de 2000 estão previstas mais duas etapas. A inscrição é gratuita.

Contando com a participação de representantes da Educação Infantil, Ensino Fundamental (séries iniciais) e Arte Educadores desta escola, agradecemos.

Atenciosamente


IRENE LORENZONI

Coord. do Pólo Arte na Escola –36ª DE


VERA KAMINSKI

Coord. Pedagógica –36ª DE

Pesquisa:

"Produção de um material educativo voltado à promoção da construção do olhar estético-crítico do professor de Ensino Fundamental, através da relação Arte-Natureza".

Pesquisadora: Neide Pelaez de Campos.

47

Ficha de Identificação

1. Sexo: ☐ Masculino ☒ Feminino. Idade: 19 anos
2. Disciplinas que leciona: Curriculo por Atividades
3. Nivel: Fundamental
4. Séries: 2ª
5. Instituição: Escola Estadual de 1º grau Emil Getz
6. Localidade: Ijuí
7. Nivel: _____
8. Séries: _____
10. Situação Profissional: ☐ Efetivo ☐ ACT ☒ Outro. Qual? Estágio
11. Tempo de Serviço: _____
12. Regime de Trabalho: ☒ 20 horas ☐ 40 horas ☐ Outro. Qual? _____
10. Turno(s) em que trabalha: ☐ M ☒ V ☐ N
13. Carga horária docente (em sala de aula) 20 h.
14. Formação:
 - ☐ Médio ☒ Magistério
 - ☐ Superior Incompleto: Curso: _____ ano: _____
 - ☐ Superior Completo: Curso: _____ ano: _____
 - ☐ Especialização: Curso: _____ ano: _____
 - ☐ Mestrado: Curso: _____ ano: _____
 - ☐ Outros Cursos: _____ ano: _____
- 5 Atualmente você está fazendo algum curso?
 - ☐ Sim ☒ Não Qual? _____
- Instituição: _____

Ficha de identificação